DIVERSIFICATION DES PROFILS ÉTUDIANTS

1ère partie – Cadre de réflexion

Présenté au bureau fédéral du 12 janvier 2024

par le comité école et société

Rédigé par le comité école et société :

Ann COMTOIS

Stéphane DANIAU

Sylvain LAROSE

Ricardo PEÑAFIEL

Isabelle PONTBRIAND

sous la responsabilité politique de Benoît LACOURSIÈRE, secrétaire général et trésorier de la FNEEQ

Mise en page et révision linguistique :

Joanie BOLDUC

Table des matières

Table des matières 0

1. L'égalité sociale en éducation au cœur des préoccupations de la FNEEQ 1

1.1. Mise en contexte et mandats 1

1.2. Une inclusion qui vaut le coût 3

1.3. Une école pour qui ? Pour qui l'école ? 7

2. Équité – diversité – inclusion (EDI) : quoi et pourquoi 11

3. Instrumentalisation de l'EDI 23

3.1 En enseignement supérieur 24

3.1.1 Plans d'action gouvernementaux : quelle diversité? 24

3.1.2 Encore la CUA… 32

3.1.3 L'EAD et l'IA comme vecteurs d'inclusion : vraiment? 34

3.2 Au primaire et au secondaire 44

3.2.1 Place de l'inclusion dans le Référentiel de compétences professionnel [de la] profession enseignante 44

3.2.2. Quand le numérique fait tout dérailler… 47

3.2.3 Encore la CUA (bis)… 48

3.2.4 PL 23, « données probantes » et impacts sur l'inclusion 49

3.2.5. Impact des « données probantes » sur l'autonomie professionnelle 53

ANNEXE 1 – DOCUMENTS FNEEQ EN LIEN AVEC LE DOSSIER DE LA DIVERSIFICATION DES PROFILS ÉTUDIANTS 57

ANNEXE 2 – TABLEAUX DES CARACTÉRISTIQUES DES DIVERSES CONVENTIONS SOCIÉTALES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION ET DE FORMATION DE LA TYPOLOGIE D'ÉRIC VERDIER 59

ANNEXE 3 – TABLEAUX DE DÉFINITIONS DES CONCEPTS D'ÉQUITÉ, DE DIVERSITÉ ET D'INCLUSION DE DIVERSES ORGANISATIONS DU MILIEU DE LA RECHERCHE 61

ANNEXE 4 – TABLEAUX DES INVESTISSEMENTS RELATIFS À LA RÉUSSITE EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AVANT L'INJECTION DES SOMMES DU PLAN D'ACTION POUR LA RÉUSSITE EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR 2021-2026 (PARES) 64

ANNEXE 5 – TABLEAU DES 13 COMPÉTENCES DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE 67

ANNEXE 6 – NOMBRE D'ÉQUIVALENTS À TEMPS COMPLET (ETC) AJOUTÉS APRÈS LE LANCEMENT DU PARES, SELON LE RÉSEAU 68

MÉDIAGRAPHIE 69

1. L'égalité sociale en éducation au cœur des préoccupations de la FNEEQ

« Wô(ke) les moteurs! »
Entendu quelque part dans les bureaux de la FNEEQ

Les questions de diversité dans une optique d'inclusion sont trop souvent détournées au profit d'une polarisation « wokes » versus « antiwokes » qui fait aussi trop souvent le jeu de la droite et de la gauche identitaires au Québec comme ailleurs en Occident[1]. Nous avions abordé ces dynamiques délétères dans le rapport *Réflexion sur la liberté académique incluant les enjeux du racisme et de la discrimination systémiques* (2021). Dans le cadre du présent rapport, nous poursuivons nos réflexions avec cette même volonté de dépasser ce clivage par le biais d'un positionnement syndical en faveur d'un système d'éducation exempt de discriminations tout en demeurant soucieux de la protection de la liberté académique et de l'autonomie professionnelle individuelle et collective, toutes deux nécessaires, en fait, à l'inclusion de l'ensemble des étudiant-es, peu importe leur profil, dans une perspective de justice sociale[2]. Cette volonté d'inclusion est déjà au cœur de l'acte d'enseigner et il convient de cibler les obstacles qui nuisent à cette mission essentielle de l'éducation.

1.1. Mise en contexte et mandats

Le souci d'une réussite éducative pour toutes et tous les jeunes occupe les réflexions de la FNEEQ depuis sa création. Plus récemment, devant les impacts de la massification de l'éducation et de l'enseignement supérieur, sans ressources supplémentaires pour adapter le système, la FNEEQ s'est dotée de mandats lui permettant d'explorer plus en détail la diversification des profils étudiants :

> Que le comité école et société réalise, en collaboration avec les coordinations des regroupements, une étude sur l'impact de l'augmentation des cas de EHDAA, EESH et de EBP sur la tâche des enseignant-es dans les trois regroupements (en considérant notamment le rôle des enseignant-es dans leur encadrement, l'impact de leur

[1] Alain Deneault propose une analyse approfondie de ces dynamiques dans son essai *Mœurs – De la gauche cannibale à la droite vandale* (2022).

[2] Nous avons d'ailleurs abordé le rôle primordial de cette autonomie professionnelle des enseignant-es dans l'atteinte de ces objectifs d'inclusion des élèves et des étudiant-es dans l'édition automne 2023 des *Carnets* FNEEQ (voir l'article « L'autonomie professionnelle : gage de qualité de l'enseignement » du comité école et société, pp. 4-5).

intégration sur les conditions de travail, les défis pédagogiques qu'ils posent quant au respect de l'autonomie professionnelle et des compétences disciplinaires et pédagogiques). (2018 – BF 15)

Que durant le mandat 2021-2024, la FNEEQ, ses regroupements et ses syndicats portent une attention prioritaire aux enjeux relatifs à la transformation de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la profession enseignante suivants : […] La diversification des profils étudiants, notamment l'impact de l'augmentation du nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap. (2021 – BF 1)

Que le comité école et société intègre l'enjeu de la diversification des profils des étudiantes et des étudiants à son mandat concernant l'augmentation du nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap en vue de son rapport prévu au conseil fédéral de mai 2022. (CF décembre 2021)

Devant l'ampleur du travail et la nécessité de ne rien échapper de cette importante réflexion, le comité école et société (CES) avait séparé ce mandat en deux étapes : d'abord, un rapport sur l'*Augmentation du nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap…* (mai 2022) qui s'intéressait particulièrement à ses impacts sur la tâche enseignante; ensuite, un rapport sur les autres volets de la diversité des profils étudiants, traités dans le présent dossier.

Quatre recommandations adoptées dans la foulée du rapport sur les étudiant-es en situation de handicap (conseil fédéral de mai 2022) sont à garder en tête dans la poursuite de ce mandat :

3. Que la FNEEQ réitère l'importance de respecter et de renforcer l'autonomie professionnelle (individuelle et collective) ainsi que la liberté académique des enseignantes et des enseignants dans le développement des mesures d'inclusion des élèves, des étudiantes et des étudiants en situation de handicap et dans tout autre aspect de la tâche enseignante lié à l'inclusion (par exemple, le choix des approches pédagogiques et des activités de perfectionnement);

4. Que la FNEEQ dénonce les pratiques présentées comme « solutions miracles », telles que la conception universelle des apprentissages (CUA) et le recours abusif à l'enseignement à distance (EAD) ou à l'intelligence artificielle (IA), ainsi que leurs impacts sur la tâche enseignante et même sur l'inclusion scolaire des élèves, étudiantes et étudiants en situation de handicap;

5. Que la FNEEQ, dans le cadre du grand Rendez-vous sur la profession enseignante, développe un dialogue sociétal et une réflexion sur :

a) les structures néolibérales en place dans le système éducatif, en contradiction avec le discours inclusif proposé par les acteurs du réseau de l'éducation (dont le gouvernement);
b) une refondation du système scolaire permettant le développement d'une réelle école humaine et inclusive;
c) le caractère systématiquement inégalitaire de l'institution scolaire, entre autres en fonction du statut socio-économique des étudiant-es;

d) la pression à la performance et ses impacts sur la santé mentale de la jeunesse;

> […]
>
> 6. Que le comité école et société, en collaboration avec les autres comités fédéraux concernés, poursuive ses travaux sur les enjeux de la diversité des profils étudiants et de leur réussite éducative en accordant une attention particulière aux situations vécues par les groupes victimes de discrimination au sens de la *Charte québécoise des droits et libertés de la personne.*

Parallèlement, plusieurs rapports du comité école et société des cinq dernières années ont abordé des enjeux en lien avec la diversification des profils étudiants. Pensons particulièrement aux rapports sur l'enseignement à distance et sur l'intelligence artificielle, au rapport sur la place de l'entreprise privée en éducation ou encore à celui sur la liberté académique incluant les enjeux du racisme et de la discrimination systémiques. Également, d'autres outils produits par les comités FNEEQ « Diversité sexuelle et pluralité des genres », ainsi que « Interculturalité, discrimination et racisme systémiques au travail et éducation » ont été utiles à la rédaction du présent dossier. Pour la liste complète des documents en lien avec le dossier de la diversification des profils étudiants, voir l'annexe 1.

1.2. Une inclusion qui vaut le coût

Aborder la diversification des profils étudiants et les enjeux d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI) requiert la capacité à prendre du recul, plus encore dans le contexte d'un système d'éducation en crise (pensons seulement au manque criant de personnel enseignant), bousculé par une offensive numérique, et pressurisé par des demandes pressantes de formation de main-d'œuvre ainsi que dans un climat social de polarisation grandissante entretenu par une partie de la classe politique et par certains médias. En effet, il faut s'assurer d'éviter certains pièges et bien dégager les avenues permettant de favoriser une réelle inclusion de toutes et de tous les élèves et les étudiant-es, dans l'esprit du modèle québécois issu de la Révolution tranquille qui, comme le rappelait le comité école et société en 2011 dans le cadre de ses travaux sur la réussite éducative[3],

> mettait de l'avant le principe de l'éducation comme un droit humain et un service public permettant la participation la plus large de l'ensemble de la population à la vie sociale et politique. [À cette époque, on considérait que l']éducation devait être un service contrôlé et assumé par l'État offrant une éducation gratuite, accessible et universelle. On insistait alors sur la mission des établissements d'enseignement qui devaient intégrer la portée sociale de l'éducation et favoriser la construction d'une société plus juste, démocratique et libre (CES, 2011, p. 29).

À cet égard, rappelons que

[3] Voir à ce sujet les rapports *Les visages de la réussite* (décembre 2010) et *La réussite… quelle réussite?* (juin 2011).

> [l]e Canada et le Québec [ont] reconnu [ce droit à l'éducation] par leur adhésion au Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC) en 1976. Cette adhésion leur impose des obligations précises qui ont été établies par le Comité des droits économiques, sociaux et culturels de l'ONU. L'article 13 du PIDESC spécifie que l'éducation vise le plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité. Elle vise également à renforcer le respect des droits humains. […] Ces obligations commandent au Québec, en vue d'assurer le plein exercice du droit à l'éducation de prendre les mesures nécessaires afin que : l'enseignement primaire soit obligatoire, accessible et gratuit; l'enseignement secondaire soit généralisé et rendu accessible notamment par l'instauration progressive de la gratuité; l'enseignement supérieur soit rendu accessible à tous et toutes en pleine égalité en fonction des capacités de chacun, notamment par l'instauration progressive de la gratuité (Ligue des droits et libertés, s.d.).

Ainsi, les enjeux socioéconomiques (notamment, la lutte contre la pauvreté, doublement importante dans un contexte inflationniste et de crise du logement) et le rôle de l'État dans le financement de l'éducation et de l'enseignement supérieur sont primordiaux pour assurer le respect de ce droit à l'éducation. Or, toujours dans le cadre de ses travaux sur la réussite en 2010-2011, le comité école et société faisait l'important constat suivant :

> Dans la plupart des pays, les transformations sociales et économiques appellent les systèmes d'éducation à faire beaucoup, mais partout justement, ces besoins nouveaux se heurtent à une contradiction politique profonde. Les systèmes scolaires ne peuvent tout simplement pas répondre à des attentes plus élevées, quoique légitimes, avec les moyens qui leur sont généralement dévolus. Or, les orientations politiques des gouvernements néolibéraux – avec l'obsession d'une réduction de la dette et celle du « moins d'État » – empêchent ces gouvernements de considérer toute solution qui nécessiterait des investissements nouveaux et importants. Ainsi, la classe politique reconnait (a-t-elle le choix?) l'émergence de nouveaux et pressants besoins en éducation, sans avoir la volonté politique de mettre en avant des solutions cohérentes qui pourraient nécessiter des investissements importants. Or, une progression significative des résultats de notre système d'éducation à coût zéro est impossible, encore moins dans une perspective sociale d'équité. […] [L]e système d'éducation […] ne peut, dans les conditions actuelles, assumer le passage d'une démocratisation quantitative (l'accès à l'éducation) à la démocratisation qualitative d'accès à la réussite (CES, 2010, pp. 14-15).

Depuis, le système d'éducation québécois a effectivement eu droit à des compressions récurrentes, particulièrement pendant le régime minceur des années d'austérité du gouvernement Couillard (2014 à 2018). Pendant cette même période, les effets de la massification de l'éducation et de la diversification des profils étudiants, particulièrement l'augmentation fulgurante des élèves handicapé-es ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), a entraîné une hausse tout aussi fulgurante des besoins en éducation. Or, non seulement les ressources financières n'ont pas suivi, mais les conditions de travail du personnel enseignant, directement liées aux conditions d'apprentissage des élèves et des étudiant-es, se sont dégradées au point où on assiste à une désertion de la profession.

Aujourd'hui, de l'argent est réinjecté en éducation, mais pas aux bons endroits ni à la hauteur de ce qui est pourtant présenté comme une priorité par le gouvernement actuel et principalement dans des mesures qui cadrent avec les orientations idéologiques de la CAQ[4] plutôt que dans les classes, dans l'enseignement et dans les conditions de travail des personnels de l'éducation. Tel que souligné dans la *Chronique 98 – Lâchez-moi avec la pénurie de profs!* (CES, 14 septembre 2023), cette supposée priorité accordée à l'éducation ne se concrétise pas en termes d'octroi de ressources financières : « Entre 2019-2020 et 2023-2024, les dépenses du portefeuille de l'éducation ont augmenté de 29%, soit le même pourcentage de hausse que les dépenses totales de portefeuille (santé, éducation, enseignement supérieur, et toutes les autres missions de l'État). La part de l'éducation dans les dépenses totales de portefeuilles est donc restée stable à 14,6% » (Brousseau-Pouliot, 31 août 2023). Ainsi, on peut faire le même constat que le comité école et société en 2010 : le Québec, comme « les gouvernements de plusieurs pays, coincés entre la réalité de besoins impérieux qu'ils sont bien forcés d'admettre en éducation, et leurs orientations politiques qui les empêchent d'augmenter leurs revenus [(pire encore : pensons aux récentes baisses d'impôts du gouvernement Legault)], doivent au moins donner l'impression qu'ils s'attaquent aux problèmes » (CES, 2010, p. 15).

Alors, que nous propose-t-on en lieu et place d'un financement à la hauteur des besoins? Encore plus des mêmes remèdes qui ne donnent pourtant pas de résultats et qui, pire encore, aggravent la situation.

En effet, la FNEEQ critique depuis longtemps l'approche gestionnaire axée sur les résultats, introduite notamment par François Legault à l'époque où il était ministre de l'Éducation au sein du Parti Québécois, approche préoccupée principalement par la réussite scolaire (taux de réussite et de diplomation, etc.) plutôt que par la réussite éducative. Cette vision comptable et quantitative de l'éducation, génératrice de standardisation de l'enseignement et d'un effritement important à la fois de la place des enseignant-es dans les structures décisionnelles, et de leur autonomie professionnelle, n'a pas donné les résultats escomptés en matière de réussite[5]. Pourtant, la CAQ, fondée en 2011 par Legault et maintenant au pouvoir, poursuit sur la même lancée, notamment avec son récent et très critiqué projet de loi 23[6], qui représente à la fois une des pires manifestations de cette approche néolibérale en éducation et une des pires attaques contre l'autonomie professionnelle des enseignant-es, le tout dans un contexte de négociation des

[4] Pour une analyse de ces investissements idéologiquement orientés vers des enjeux que la CAQ juge prioritaires, consultez notamment le rapport *Partenariats et place de l'entreprise privée en éducation* (CES, 2021).

[5] Pour une réflexion plus approfondie sur la Nouvelle Gestion Publique en éducation, voir notamment la section 1.2.3 du dossier *Partenariats et place de l'entreprise privée en éducation* (CES, 2021), l'ouvrage *La guerre contre l'école publique et ses enseignant-es* (2020) de Stéphanie Demers et le document *Combattre l'école-entreprise* (2019) de la Fédération autonome de l'enseignement.

[6] Dans la section 3.1 du présent document, il sera question, plus en détail, du PL23. En ce qui a trait aux critiques du PL23, voir notamment les articles et documents suivants : *Le nouveau Conseil de l'enseignement supérieur perdrait une vision globale indispensable* (FNEEQ-CSN, 4 mai 2023), mémoire CSN sur le projet de loi 23 (30 mai 2023), *Les profs d'université se mobilisent contre la réforme Drainville* (Sioui, 25 août 2023), *PL23 et l'INEE : Excellence ou standardisation?* (Laferrière et Savard, 2023).

conventions collectives du secteur public marqué par l'intransigeance d'un gouvernement qui propose, pour contrer l'exode des travailleuses et des travailleurs, un appauvrissement, en pleine période inflationniste. Plus grave encore : le ministre de l'Éducation, responsable du PL 23, fait diversion en instrumentalisant, de façon irresponsable, des enjeux de diversité et d'inclusion (saga autour des toilettes mixtes dans les écoles[7] qui aboutit à la formation d'un comité de « sages » dont les principales personnes concernées, les représentants de la communauté LGBTQI2SNBA+, sont exclues). Ainsi convient-il de prendre garde, dans notre réflexion, aux pièges stigmatisants vers lesquels tente de nous pousser la droite identitaire[8].

En somme, bien sûr, la diversité des profils étudiants appelle à développer une diversité de perspectives quant à ce que signifie la réussite éducative et quant à la façon de la développer chez nos étudiant-es par l'offre d'une série de mesures différenciées visant à répondre à une diversité de besoins et à faciliter l'inclusion de toutes et de tous dans le réseau scolaire et dans notre société plurielle. Cela dit, nous n'en démordons pas : les problèmes liés à l'inclusion sont d'abord et avant tout socioéconomiques et nécessitent à tout le moins un sérieux rehaussement du financement de l'éducation. C'est un incontournable pour assurer une tâche enseignante décente qui permettrait un lien pédagogique étroit avec chaque élève et chaque étudiant-e sans tomber pour autant dans le piège d'un enseignement individualisé coupé de sa dimension collective essentielle. À plus long terme, cet objectif d'inclusion nécessite une remise en question profonde de notre système d'éducation, à commencer par la ségrégation scolaire (école à plusieurs vitesses), qui discrimine les personnes qui ont pourtant le plus besoin d'inclusion.

Par-dessus tout, dans une société où la disparité économique est si criante, parler d'inclusion est un vœu pieux. Comment mettre sur pied un programme d'inclusion si la principale source dexclusion est causée par la pauvreté? Dit autrement : comment un quelconque programme d'inclusion peut-il effacer l'écart économique entre les gens ? Même en accordant de l'aide financière aux groupes marginalisés, cela ne peut enrayer totalement le fait que la disparité de ressources ne met pas les élèves et les étudiant-es sur un pied d'égalité face à leurs conditions d'études.

Le double discours politique, qui prône l'inclusion sans reconnaitre les obstacles systémiques menant à l'exclusion sociale, couplé au mal-financement du réseau de l'éducation et aux subventions orientées en matière d'EDI, rend son application factice et pas toujours suffisamment et adéquatement incarnée. Il faut s'attarder sur la manière d'aborder véritablement la perspective de l'EDI sans instrumentaliser l'EDI elle-même.

---

[7] Sur cette saga des toilettes non genrées dans les écoles, voir notamment les articles *Drainville ne veut pas de toilettes mixtes dans les écoles* (Carabin, 12 septembre 2023), *Drainville en contradiction avec son propre ministère* (Sioui, 13 septembre 2023) et *Le PQ s'inquiète des idéologies de la « gauche radicale » à l'école* (Pilon-Larose et Chouinard, 12 septembre 2023).

[8] Pour nourrir cette réflexion, voir notamment l'article « Des toilettes et des droits » (*Carnets* 44, automne 2023, p. 14) de Yves de Repentigny, élu responsable du comité Diversité sexuelle et pluralité des genres de la FNEEQ.

C'est en gardant en tête cette introduction que l'on doit lire le présent rapport. Nous allons nous intéresser aux différentes politiques d'inclusion, à leur mise en œuvre (avec les bons et moins bons coups), mais, en bout de ligne, la première mesure d'inclusion est la disparition de la pauvreté (et donc de la richesse excessive d'une frange de la population dont nos politiciens font bien souvent partie…).

1.3. Une école pour qui ? Pour qui l'école ?

Poser la question de l'inclusion scolaire, c'est fondamentalement réfléchir aux rôles que le système scolaire remplit pour la société, l'État et l'économie. Il importe d'abord de souligner les immenses progrès accomplis au Québec en termes d'accessibilité depuis la création du ministère de l'Éducation en 1963. Cet accès amélioré au système d'éducation va de pair avec une certaine massification de l'éducation, phénomène qui est aussi observé ailleurs sur la planète.

Il demeure toutefois clair que, malgré l'accès accru au système d'éducation, ce dernier possède toujours comme fonction de « sélectionner » les individus et de reproduire les classes sociales. Le sociologue français Pierre Bourdieu est probablement celui qui a le plus théorisé ce phénomène. Avec Jean-Claude Passeron, Bourdieu a publié deux études majeures sur le système scolaire, à savoir *Les héritiers* (1964) et *La reproduction* (1970). Ils y affirment essentiellement que « l'origine sociale des étudiants est le plus important facteur de différenciation […] et [que] c'est davantage aux facteurs culturels qu'aux facteurs économiques qu'il faut en imputer les raisons » (Fournier, 2008). Cela dit, bien sûr, ces facteurs culturels sont bien souvent tributaires de facteurs économiques (Baillargeon, 3 octobre 2023).

Ainsi, les élèves, étudiantes et étudiants des milieux ayant accès à diverses formes de culture (livres, musées, théâtre, concerts, etc.) sont favorisé-es par rapport à celles et à ceux qui en sont privé-es. Si, dans l'idéal, l'école devrait avoir pour mission de compenser ce déficit, dans les faits, elle tend à reproduire les inégalités. Cette situation contribue aussi à orienter les élèves vers certaines filières scolaires (privé, public sélectif, public ordinaire, formation professionnelle, formation technique, etc.) dans le cadre du choix de carrière basé notamment sur les résultats scolaires. Ainsi, « le privilège social est transformé en mérite individuel » (Fournier, 2008).

Plus radicaux, Christian Baudelot et Roger Establet, dans *L'école capitaliste en France* (1971), affirment que l'école est au cœur de la lutte des classes. La CEQ (ancêtre de la CSQ) affirmait la même chose dans son manifeste de 1972, *L'école au service de la classe dominante*. Plus récemment, un collectif d'auteurs (parmi lesquels Christian Laval) propose une actualisation de cette théorie dans *La nouvelle école capitaliste* (Clément *et al.*, 2011). Nous reviendrons sur ces études dans la deuxième partie du rapport. Précisons d'emblée qu'il s'agit de deux critiques radicales de l'instrumentalisation de l'école par le capitalisme et l'État néolibéral qui n'enlèvent rien au fait que l'école peut également être un lieu qui favorise l'épanouissement et même la mobilité sociale, bien que pas autant qu'on ne le souhaite.

De plus, une contradiction majeure persiste dans le fait que le système éducatif, qui se veut inclusif, repose sur des principes de compétition et de normativité bien établis :

> [L]'éducation est en effet considérée désormais comme un facteur de compétitivité décisif pour les nations et/ou les aires géopolitiques. Promouvant le développement d'une culture de l'évaluation et de la diffusion de modèles, ce mouvement a orienté l'attention de l'autorité publique sur l'efficacité des systèmes éducatifs, structurant progressivement l'éducation en quasi-marché transnational. […] Ces politiques performatives libérales […] sont orientées non sur la construction du sujet parlant, futur citoyen actif mais sur la consommation exponentielle d'objets. Si l'éducation inclusive consiste dans le respect des différences singulières, dans l'assouplissement de la normativité scolaire et dans l'adaptation des parcours, alors les pratiques de benchmarking et du ranking[9] en éducation et l'évaluation performative qu'elles génèrent (prétention à l'excellence par la mise en concurrence et par la comparaison) vont à l'encontre des valeurs humanistes portées par les principes inclusifs (Malet et Baocun, 2021, pp. 16 et 81).

Tant que ce paradoxe persistera, la pleine inclusion ne pourra se concrétiser, malgré tous les beaux principes mis de l'avant. Ainsi, lorsqu'on intègre l'approche de l'EDI comme souhaité dans les systèmes socio-économique-scolaires, on se retrouve devant des injonctions paradoxales que nous avons déjà soulignées : comment inclure tous les individus sans discrimination dans un système essentiellement fondé sur la sélection, la classification et l'exclusion ?

Il importe par ailleurs de bien cerner ce que nous identifions comme potentielles discriminations présentes dans les réseaux de l'éducation et de l'enseignement supérieur. En effet, les demandes d'inclusion multiples pour toute situation particulière qui n'est pas liée à un motif de discrimination sont souvent faites par nos administrations et par le gouvernement. À cet égard, nous avons déjà souligné, dans le dossier sur l'*Augmentation du nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap*… (2022), que la nouvelle appellation « étudiant-es à besoins particuliers » (EBP) constitue une catégorie fourre-tout qui englobe tant des situations de véritable discrimination que des situations plus discutables comme le sport-études, le débat miné sur la réussite scolaire des garçons ou encore celui sur la marchandisation des étudiant-es internationaux. De plus, dans le débat public, on a malheureusement tendance à fusionner le dossier de la réussite étudiante à celui sur la diversification des profils étudiants.

La *Charte québécoise des droits et libertés* précise, à son article 10, que

> Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, l'identité ou l'expression de genre, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap. Il y a discrimination lorsqu'une telle

[9] Le *benchmarking* fait référence à une « démarche comparative qui permet à une entreprise de se positionner face à ses partenaires ou ses concurrents afin d'identifier ses performances et les bonnes pratiques à mettre en œuvre. L'entreprise peut se servir de cet outil pour améliorer sa compétitivité et sa productivité ». (ISCPA. (Octobre 2023). Qu'est-ce que le Benchmark ? - ISCPA Écoles (iscpa-ecoles.com). Le *ranking* est un anglicisme faisant référence au classement.

> distinction, exclusion ou préférence a pour effet de détruire ou de compromettre ce droit (*Charte des droits et libertés de la personne*, RLRQ, c. C-12, art. 10).

Les droits prévus à la *Charte* sont la source juridique des politiques d'EDI. En prohibant la discrimination, l'État encourage l'élaboration de moyens pour lutter contre celle-ci, notamment à travers la notion d'accommodement raisonnable. Or, cette approche de la lutte contre les différentes formes de discrimination est nécessaire mais limitée : elle reste essentiellement dans une logique juridique, individuelle et libérale en plus de ne pas s'en prendre aux causes profondes à l'origine de certaines discriminations. Elle nous contraint à une logique « d'égalité des chances », laquelle « vise à lutter contre les discriminations qui font obstacle à la réalisation **du mérite** afin de permettre **une compétition équitable** entre personnes égales » (OQLF, 2018 ; nous soulignons). Bref, l'idée d'un système scolaire axé sur la compétition (et donc sur la sélection), plutôt que sur la coopération, reste au cœur de celui-ci. On s'éloigne ainsi d'une véritable préoccupation pour l'égalité sociale, d'autant plus que, comme nous l'avons évoqué plus haut, les « mérites individuels » sont socialement construits en dehors de l'école. Compte tenu de l'évolution des systèmes de l'éducation et de l'enseignement supérieur dans le sens d'une plus grande marchandisation et de mise en concurrence, il faut craindre ce type de régulation, car il existe « un lien fort entre logique de la concurrence et accroissement des inégalités » (Clément *et al.*, 2011, p. 115). Cette « logique concurrentielle conduit bien plutôt à une sélection de plus en plus dure dans les "bonnes écoles" et à une hiérarchisation accrue, à la fois scolaire et sociale, des établissements » (Clément *et al.*, 2011, p. 122).

À notre avis, il nous semble pertinent de remettre en perspective ces considérations individuelles et d'opter pour une approche globale des phénomènes sociaux. En ce sens, il nous faut analyser comment certains systèmes de discrimination ou d'exploitation interagissent avec le système scolaire (ce que nous ferons dans la section 4). Il sera également nécessaire d'aborder les intersections de ces systèmes. L'école n'agit pas en vase clos du reste de la société. Elle est influencée par des forces sociales qui s'affrontent sur une base asymétrique. En revanche, il est utile de rappeler que le système scolaire ne peut être responsable de la résolution de toutes les formes d'inégalités socioéconomiques que nous connaissons.

Enfin, afin d'étayer notre posture, il nous a semblé intéressant de la mettre en perspective à partir des réflexions du sociologue et économiste Éric Verdier et de sa typologie des diverses conventions sociétales en matière d'éducation et de formation (Verdier, 2001, 2008 et 2010). Raffinant sa typologie au fil des années, Verdier en est arrivé à définir quatre conventions en fonction de quatre modalités de justification des orientations choisies en matière d'éducation : académique, professionnelle, universaliste et marchande (Verdier, 2010). Voici un bref résumé de chacune d'entre elles (un survol des caractéristiques de ces modèles sous forme de tableaux est disponible à l'annexe 2) :

- **Convention académique** : Centrée sur l'évaluation et les performances scolaires, elle oriente les élèves très tôt dans leur parcours vers une filière de formation particulière à partir de leurs résultats scolaires. La « sélection au mérite » précoce est donc un élément important de ce type de convention qui n'est pas idéal en termes d'égalités des chances. Verdier donne la France comme exemple pour ce modèle.
- **Convention professionnelle** : Le système d'éducation de l'Allemagne correspond beaucoup à ce modèle, qui met l'accent sur une coopération entre l'école et

l'entreprise (principe d'alternance études/travail) dans une optique vocationnelle de formation à un « métier » (académies professionnelles). Cette voie favorise, elle aussi, une orientation précoce vers une filière d'emploi. En 2016, le comité école et société avait fait une critique du modèle dual allemand vers lequel lorgnait alors le gouvernement libéral (*Le modèle dual allemand et l'éducation au Québec*, 2016).

- **Convention universaliste** : Meilleur modèle d'inclusion en éducation, cette convention, au contraire des deux autres, inscrit l'orientation vers un choix de carrière dans un long parcours scolaire commun, attentif aux goûts et aux talents des jeunes, tout en cherchant à compenser les inégalités sociales dès le plus jeune âge par divers types de services d'aide. La formation continue est envisagée dans le même esprit de solidarité sociale. Les connaissances générales occupent une place importante dans ce modèle auquel on associe, par exemple, la Finlande. Évidemment, ce modèle est le plus coûteux sur un plan budgétaire, mais sans doute le plus « rentable » sur un plan social.
- **Convention marchande** : Souvent associé aux pays anglo-saxons, ce modèle vise un système d'éducation « performant » et « efficace », notamment par la « standardisation des produits éducatifs » à partir de « bonnes pratiques ». Dans ce système, chaque individu est responsable de son parcours scolaire par l'investissement de son « capital humain » dans un rapport marchand à sa formation (« libre choix », concurrence interétablissements, « marché de compétences flexible », rapport « qualité-prix »).

Bien sûr, chaque État intègre des éléments de ces divers types de conventions, mais généralement avec une dominante. Le Québec de la Révolution tranquille proposait une vision principalement universaliste de l'éducation. D'ailleurs, le rapport Parent préconisait, pour la création des collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps), une formation générale commune d'envergure (constituant le tiers des programmes d'études, avec un autre tiers de cours spécialisés et un dernier tiers de cours complémentaires[10]). Cependant, le modèle marchand, typique du monde anglo-saxon, faisait quand même sentir son influence, qui est allée en grandissant, particulièrement depuis les 20 dernières années.

Pour sa part, la FNEEQ penche résolument vers le modèle universaliste et critique depuis longtemps la marchandisation de plus en plus marquée de l'éducation. Membre de la Coalition Main rouge, elle pense que *Nous avons les moyens de faire autrement* et d'offrir à toutes et à tous

[10] Le comité école et société s'était brièvement penché sur l'évolution de la formation générale (FG) au cégep dans son rapport *L'avenir du français au Québec dans un contexte de mise en concurrence linguistique entre les établissements d'enseignement* (2022; section 3.3.3). On constate, récemment, une pression à réduire la place de la FG dans les formations collégiales, non seulement par de constantes critiques et remises en question de la FG, mais aussi par la pression à remplacer un des seuls deux cours complémentaires par un cours de programme ainsi que par la création de diplômes collégiaux sans FG à la formation continue (les attestions d'études collégiales – AEC – et les toutes récentes certifications collégiales non créditées; Cégep Garneau, 16 septembre 2023). Or, les cours de FG au collégial, particulièrement les cours de philosophie et les cours de langue d'enseignement et littérature, sont des lieux privilégiés pour sensibiliser les étudiant-es aux enjeux d'équité, de diversité et d'inclusion.

les jeunes Québécois-es une éducation la plus inclusive possible, dans une perspective de justice sociale, de réussite éducative (et non strictement scolaire) et d'école au service du bien commun. Elle n'aborde donc pas la diversification des profils étudiants sous l'angle de l'individualisation de problèmes sociaux ou sous l'angle d'un rapport « client » à l'éducation, comme c'est trop souvent le cas. C'est pourquoi elle revendique depuis de nombreuses années un financement étatique de l'éducation à la hauteur des besoins. Cette posture implique également de s'attarder à l'important phénomène de l'école à plusieurs vitesses (nous y reviendrons dans la section 4, quand il sera question des étudiant-es à faible statut socioéconomique, souvent de première génération aux études supérieures).

2. Équité – diversité – inclusion (EDI) : quoi et pourquoi

L'égalité sociale en éducation peut se réaliser par trois moyens : l'équité, la reconnaissance de la diversité et l'inclusion des diversités, principes de base des politiques d'EDI (Équité – Diversité – Inclusion). Les sources de l'EDI proviennent d'un désir sincère de modifier les structures sociales pour plus de justice sociale. Sa récupération (ou son instrumentalisation) par le domaine financier[11] — et par les gestionnaires de l'éducation par surcroît — ne devrait pas diminuer l'importance que lui accordent les actrices et les acteurs des différents milieux qui tentent de changer les mentalités. Il va sans dire qu'une meilleure équité dans ces écosystèmes est nécessaire et souhaitable.

Dans le rapport *Augmentation du nombre d'étudiantes et étudiants en situation de handicap, diversification des profils étudiants et impacts sur la tâche enseignante* (mai 2022), le comité école et société décrivait l'historique de l'évolution du modèle éducatif en ce qui concerne les élèves en difficulté. La première période était considérée comme ségrégative (Thomazet, 2008), sans pratiquement aucune adaptation pour les élèves rencontrant des difficultés. La deuxième période est décrite comme intégrative, avec l'arrivée de groupes particuliers dans les écoles dites régulières, tout d'abord au primaire, puis au secondaire et progressivement dans l'enseignement supérieur. À partir des années 1990 (troisième période), les élèves en difficulté sont davantage inclus[12] dans les classes, avec des mesures de soutien, à la fois pour les élèves et pour les enseignant-es (Thomazet, 2008). Malheureusement, les ressources humaines et matérielles

[11] Lorsqu'on effectue une recherche Internet sur les origines du concept d'EDI, il est intéressant – ou ironique – de constater que, parmi les premiers sites répertoriés, plusieurs proviennent du monde des affaires (AMFD, s.d.; HEC, 2023).

[12] Depuis quelques années, le milieu scolaire parle de plus en plus d'inclusion plutôt que d'intégration. L'intégration suppose que l'élève, l'individu, se doit de s'intégrer à un milieu normé. L'inclusion, elle, présuppose qu'il n'existe pas de norme préexistante, que chaque milieu, chaque classe, est une norme et que c'est donc aux acteurs scolaires d'adapter leurs pratiques aux élèves plutôt que le contraire (Rousseau, 2014).

nécessaires à cette inclusion n'ont jamais été suffisantes pour que le principe s'épanouisse pleinement (nous y reviendrons un peu plus loin).

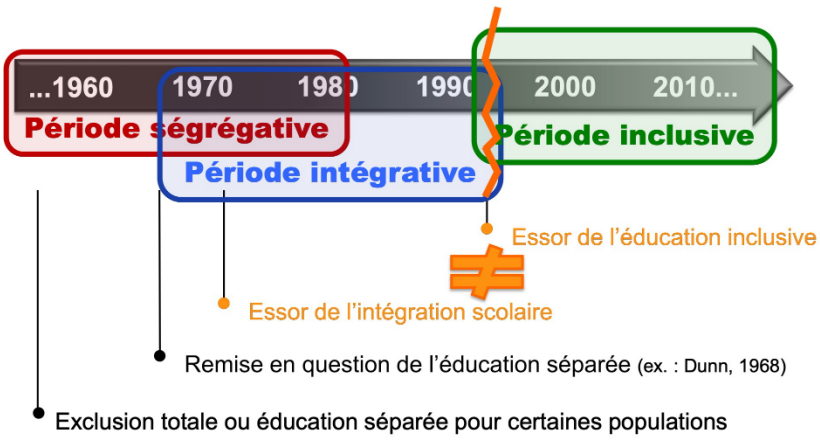


Figure 1.

L'éducation inclusive – Repères historiques., Extrait d'une présentation de Céline Péchard, Conseillère pédagogique au BIRÉ, 22 mars 2022, UQAM

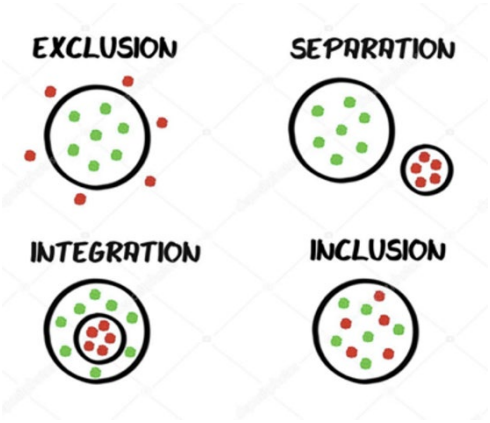


Figure 2.

L'éducation inclusive – Repères historiques. Extrait d'une présentation de Céline Péchard, Conseillère pédagogique au BIRÉ, 22 mars 2022, UQAM

Le concept formel de l'EDI serait apparu au tournant du millénaire. Selon Mirjam Fines-Neuschild (2020), membre du Regroupement interuniversitaire québécois pour l'équité, la diversité et l'inclusion (RIQEDI), il renvoyait à la revendication de l'égalité des chances, principe émanant notamment de certains mouvements féministes qui dénonçaient les « obstructions structurelles » ressenties et vécues par les femmes provenant de différents milieux, obstacles qui compromettent leur plein accès auxdits milieux. Par exemple, en enseignement supérieur, les femmes seraient significativement moins citées en recherche que les hommes, recevraient moins de subventions

de recherche et seraient moins convoquées en entrevues d'embauche que leurs collègues masculins. Ces obstructions sont dites structurelles, car elles proviennent des organisations, de leurs valeurs et de leurs pratiques, et non des individus comme tels. Il a été démontré que ces inégalités affecteraient tout autant les groupes historiquement marginalisés présentés dans le cadre de ce dossier et compromettraient l'égalité sociale en milieu de travail et d'études.

Au Québec, l'introduction des principes d'EDI en recherche découlerait principalement d'une plainte qui avait été formulée en 2003 contre Industrie Canada (ministère responsable des organismes subventionnaires fédéraux de la recherche) concernant le non-respect, pour les femmes, les personnes handicapées, les Autochtones et les personnes racisées, de la *Loi canadienne sur les droits de la personne*. Cela avait mené, en 2006, à la mise en place d'une série de mesures pour favoriser l'intégration de ces groupes sous-représentés en recherche (CSE, 2023, p. 32). Le *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010 – Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société* (2010) du Conseil supérieur de l'éducation mettait de l'avant cette approche. Par la suite, le ministère québécois de l'Éducation a enclenché des travaux sur l'inclusion et l'équité en lien avec ses politiques de lutte pour la persévérance scolaire et contre l'intimidation et la violence à l'école[13] (Potvin, 2014).

Le Conseil supérieur de l'éducation recense, dans son rapport *Pour une recherche universitaire diversifiée, reflet et moteur de la société* (2023), des définitions de l'EDI de plusieurs organisations, dont le Réseau québécois pour l'équité, la diversité et l'inclusion, Universités Canada, le Comité de coordination de la recherche au Canada et le Fonds de recherche du Québec (voir annexe 3). Retenons pour l'instant que, dans ces définitions, on cible toujours les groupes minorisés, sous-représentés ou discriminés en lien avec la *Charte des droits et libertés* de la personne, le tout pensé en termes d'obstacles systémiques ou de préjugés inconscients tels qu'identifiés et dénoncés à travers le concept d'équité.

Pour sa part, l'Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur (ORES)[14], créé dans la foulée du *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2006* (PARES), définit la diversité ainsi :

> La diversité se rapporte aux conditions, aux modes d'expression et aux expériences de différents groupes définis par l'âge, le niveau d'éducation, l'orientation sexuelle, la situation ou les responsabilités de parent, le statut d'immigration, le statut d'Autochtone, la religion, la situation de handicap, la langue, le lieu d'origine, l'origine ethnique, la culture, la situation socioéconomique et d'autres attributs (Université du Québec à Montréal, s. d., dans ORES, 2023, p. 35).

[13] En complément d'information, notons que le Québec s'inscrivait dans un mouvement national et international. Des principes directeurs avaient été élaborés par l'UNESCO et, à la suite de la Conférence internationale sur l'éducation de 2008, plusieurs autres pays avaient joint le mouvement, dont la Commission européenne. Au Canada, l'EDI s'est formalisée au départ en Ontario à travers la Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive en 2009. Trois autres provinces ont fait de même par la suite (Potvin, 2014).

[14] Une analyse critique à la fois du PARES et de l'ORES est proposée dans la section 3.1 du présent document.

On remarque ici que cette définition, même si elle porte une attention particulière aux profils discriminés selon les chartes québécoise et canadienne des droits et libertés, élargit le concept de « diversité ». Cet élargissement s'est fait sentir, dans le système éducatif québécois, par le glissement des termes « élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (EHDAA) ou « étudiantes et étudiants en situation de handicap » (EESH) vers le terme « élèves (ou étudiant-es) à besoins particuliers » (EBP). On peut croire qu'au départ, cet élargissement visait à ne pas restreindre le droit de ne pas être discriminé et le droit à l'égalité des chances aux seuls élèves et étudiant-es aux prises avec des difficultés physiques, psychologiques ou d'apprentissage. Comme le souligne Maryse Potvin, politologue et sociologue de formation,

> [s]i l'approche inclusive a été longtemps associée à l'intégration scolaire des enfants handicapés et développée dans le champ de l'adaptation sociale et scolaire, elle s'est élargie à la diversité sociale et ethnoculturelle, religieuse et linguistique, occupant peu à peu le terrain de l'approche interculturelle et des perspectives antiracistes plus critiques (Potvin, 2014, p. 185).

Toutefois, cet élargissement est-il aussi clair et bien compris par tous les acteurs et décideurs du milieu de l'éducation? D'ailleurs, il est étrange que le ministère de l'Enseignement supérieur, pour son guide pratique *Inclusion des étudiantes et étudiants ayant des besoins particuliers* (2023), ait retenu, pour le mot « inclusion » dans la section « Définitions » du guide, celle du Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie (CRSNG), qui à la fois fait référence à un domaine très pointu et adopte une perspective plus « large »[15] de l'inclusion, et non celle d'un organisme voué aux enjeux d'EDI comme le Réseau québécois pour l'équité, la diversité et l'inclusion (RQEDI)[16].

Non seulement la confusion sémantique se poursuit, mais elle s'amplifie avec l'amalgame entre les pratiques visant la réussite scolaire et celles ciblant l'équité, la diversité et l'inclusion. Le rapport *Augmentation du nombre d'étudiantes et étudiants en situation de handicap...* (2022) du comité école et société avait fait ressortir cette confusion sémantique entourant l'acronyme EBP :

> Cet élargissement du terme « EBP » s'intègre progressivement au concept de diversification des profils étudiants. En effet, au fil du temps, de plus en plus de profils étudiants ont été pris en compte dans l'analyse de la réussite scolaire. D'ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation souligne que la réussite à la première session serait plus

[15] Même si le CRSNG souligne l'importance d'accorder une « attention particulière à l'égard des groupes sous-représentés », il propose une définition qui préconise la « [c]réation d'un environnement **où toutes les personnes** sont respectées de manière équitable et ont accès aux mêmes possibilités » afin de « permet[tre] **à toutes et à tous** de se sentir valorisés, soutenus et respectés » (CRSNG, 2017, dans MES, 2023, p. 5; nous soulignons).

[16] La définition du RQEDI vise précisément les groupes victimes de discrimination : « L'inclusion fait référence à l'action de mettre en place un environnement respectueux de la diversité qui intègre pleinement l'ensemble des membres de sa communauté, qui les accompagne et leur offre des mesures de soutien pour favoriser le bien-être et leur accomplissement. C'est un engagement soutenu visant l'accueil, l'intégration, l'accompagnement et le cheminement pour les groupes marginalisés. » (Réseau québécois pour l'équité, la diversité et l'inclusion - RQEDI, s. d.)

> faible aussi chez les étudiant-es autochtones, les étudiant-es de première génération, les étudiant-es issus de l'immigration et les garçons (Gaudreault et autres, 2018 dans CSÉ, 2019). Mais ces profils étudiants ne sont pas tous concernés par des enjeux de discrimination au sens de la *Charte des droits et libertés*. Par exemple, les accommodements offerts aux EESH relèvent d'un droit au sens de la *Charte*, mais il n'en est pas de même pour les étudiantes et les étudiants inscrits au programme Sport-Études (CES, 2022, pp. 8-9).

Parallèlement, plusieurs organismes internationaux excessivement influents contribuent à cet amalgame entre réussite scolaire et EDI dans un objectif de « performance » des réseaux scolaires dans un marché mondial compétitif de l'éducation plutôt que dans un objectif de justice sociale. Au Forum mondial sur l'éducation de Dakar, piloté par l'UNESCO en 2000, un plan d'action autour de l'éducation inclusive est adopté, basé notamment sur les objectifs de l'Éducation pour tous, des objectifs du Millénaire pour le développement et du principe de l'« Éducation tout au long de la vie ». Or, bien qu'il existe un modèle humaniste de l'« Éducation tout au long de la vie », c'est bien davantage le modèle basé sur le « développement du capital humain – compétitivité, privatisation, formation du capital humain » (Baril, 2017, p. 5) que promeuvent ces organismes. Comme le souligne Wilfried Cordeau,

> [l]es organisations et regroupements qui composent l'écosystème international ne sont pas neutres. Bien que leurs mandats, approches et modes de fonctionnement puissent différer, on constate qu'à plusieurs égards, leurs conceptions du monde de l'éducation convergent. On peut certes opposer l'humanisme de l'UNESCO au néolibéralisme de l'OCDE et déceler des nuances dans le rôle qu'elles confèrent aux États ou à la culture en éducation. Cependant, par-delà les étiquettes, les discours et plans d'action des organisations internationales recèlent de complémentarité et de similitudes significatives. Le rôle des tiers privés dans l'éducation, la nature et la portée des réformes curriculaires, la transformation de l'organisation et de l'administration scolaires, l'intégration des technologies numériques à l'école, la mutation de la profession enseignante, les mécanismes d'assurance-qualité au nombre de leurs lieux communs. […] Il en résulte une transformation permanente de l'école selon les impératifs économiques. Poussée à adopter la nouvelle gestion publique […] et sa gestion axée sur les résultats, à embrasser les paramètres de l'école efficace […] et à suivre les prescriptions de l'éducation basée sur la preuve (*evidence based education*), la « nouvelle école capitaliste » impose sa logique marchande et instrumentale en dehors du débat public et citoyen. […] Finalement, et malgré la vertu pompeuse des grandes déclarations internationales, l'école post-moderne met au monde davantage une mosaïque d'individus-sujets en compétition et autoentrepreneurs d'un avenir incertain qu'elle ne tisse une société inclusive et ouverte, tournée vers un bien commun durable (Cordeau, 2021).

Cela augure bien mal à la fois pour l'inclusion des profils étudiants discriminés tout comme pour la profession enseignante et l'autonomie professionnelle. D'ailleurs, l'Organisation des Nations Unies (ONU, 2018, citée par Péchard et Dion, 2019) définit l'éducation inclusive de manière large comme étant « un processus de réformes systémiques comportant des changements et des modifications au contenu, des méthodes d'enseignement, des approches, des structures et des

stratégies en éducation visant à surmonter les obstacles [à la réussite] » (ORES, 2023, p. 14). Il importe donc de garder ces considérations en tête pour la suite de notre réflexion.

Par le passé, dans l'optique d'assurer un traitement égal des élèves, les établissements d'enseignement tentaient de gommer les différences individuelles. Cependant, ce réflexe a eu l'effet contraire en donnant dans les faits plus d'ampleur aux inégalités. Or, il faut plutôt cerner ces différences, trouver leur origine et les reconnaitre; c'est ce qui permet d'informer la communauté sur les « inégalités de privilèges » entre les groupes (Doutreloux et Auclair, 2021). La diversité doit donc être reconnue afin de favoriser l'égalité sociale.

La diversité des personnes ne se définit que par rapport à un groupe (Fines-Neuschild, 2020) et se matérialise, selon l'ORES, à travers trois représentations : une représentation *individuelle et catégorielle*, reliée à la notion de norme dans laquelle on situe les individus; une représentation *contextuelle* qui remet en question l'aspect normatif de la catégorie précédente et met l'accent sur les besoins d'apprentissage particuliers (que l'ORES nomme plutôt obstacles à l'apprentissage); finalement une représentation *sociale* qui présume que la différence est une construction sociale établie à travers des processus inégalitaires inhérents à nos rapports sociaux (ORES, 2023). L'éducation inclusive remet en question les représentations biaisées de la diversité et permettrait une pleine expression de celle-ci :

> Plus la représentation de la diversité est basée sur une norme préétablie qui n'est pas remise en question (la première catégorie), plus la réussite et le bien-être sont conçus comme des phénomènes qui reposent seulement sur la responsabilité des individus […]. En revanche, dans la troisième représentation, la diversité constitue un fait social et une valeur ajoutée aux établissements d'enseignement supérieur (RÉVERBÈRE, 2021, dans ORES, 2023, p. 36).

Bien qu'il soit souhaitable de relativiser et même de remettre en question l'idée des normes sociales (surtout si elles servent de mécanismes d'exclusion), la présomption d'une construction uniquement sociétale des différences soulève des enjeux importants, aussi délicats soient-ils. Certaines difficultés, troubles ou différences ont une source biologique qui n'a rien à voir avec des constructions sociales. Et si des accommodements peuvent et doivent être fournis, cela ne rend pas nécessairement la personne apte à effectuer toutes les tâches requises pour la pratique d'un métier, même si la personne est un tout qui va au-delà de son trouble ou de tout diagnostic et que l'approche axée sur les forces (employée notamment en intervention auprès des élèves en situation de handicap ainsi qu'en milieu du travail) conserve sa pertinence. Il n'en demeure pas moins que la diversité au sein d'un groupe comporterait indéniablement plusieurs avantages, notamment celui de trouver de meilleures solutions devant un problème à résoudre, puisque « [les groupes diversifiés] risquent moins d'adopter un parti pris et qu'ils abordent souvent un plus grand éventail de possibilités » de par leurs réalités variées (Fines-Neuschild, 2020).

L'approche inclusive serait donc une réponse aux traitements discriminatoires tels que définis dans la *Charte québécoise des droits et libertés de la personne*. À cet égard, l'ORES propose un changement de perspective pour que les différences soient reconnues au lieu d'être « traitées ». Selon cette optique, l'individu n'a pas à s'adapter à la société; c'est la société qui doit réfléchir à la manière de s'adapter à la personne telle qu'elle est.

Pour sa part, le Conseil supérieur de l'éducation décrit l'approche inclusive comme « une pratique qui prend en considération les enjeux socioculturels et les zones de vulnérabilité. Ainsi, favoriser l'inclusion doit être un acte réfléchi de manière que toutes les composantes reliées au parcours scolaire soient prises en compte » (Conseil supérieur de l'éducation, 2010, dans ministère de l'Enseignement supérieur, 2023, p. 7). Ainsi, tous les corps d'emploi des milieux éducatifs doivent travailler ensemble pour favoriser l'inclusion. C'est pour cette raison que Potvin (2014) préfère parler d'éducation inclusive, car l'inclusion ne se fait pas que dans la classe.

En effet, l'approche inclusive en éducation concerne à la fois les pratiques d'EDI « hors classe » (institutionnelles) ainsi que la « pédagogie inclusive » qui, elle, concerne les pratiques dédiées à l'enseignement comme tel (en classe). Par ailleurs, la pédagogie inclusive est très souvent réduite à la « Conception universelle de l'apprentissage » (CUA); nous y reviendrons à la section 3.1 du présent document.

L'expression de la diversité se fait donc par le biais du volet inclusion de l'EDI, inclusion qui est définie notamment par « la mise en œuvre de pratiques qui permettent à chaque personne de se sentir valorisée et respectée par sa communauté » (Fines-Neuschild, 2020). Dans le même ordre d'idées, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) souligne avec à-propos que les trois concepts sont garants les uns des autres ; en effet, « l'inclusion contribue à l'équité en rendant pérenne l'élimination des obstacles auxquels sont confrontées les personnes dont l'identité (que ce soit une ou plusieurs facettes) diffère de celle historiquement favorisée » (CSE, 2023, p. 29).

Ainsi, l'équité est souvent définie comme un moyen pour arriver à la finalité de l'égalité des chances entre tous et toutes (UQÀM, s.d.). C'est un ensemble de pratiques dont l'objectif est de créer un contrepoids aux mécanismes culturels ou structurels qui désavantagent un groupe donné (Fines-Neuschild, 2020) ainsi qu'un moyen plus systématique de corriger les erreurs historiques entre les groupes. À cet égard, il importe que les discriminations systémiques soient reconnues par l'État et par la société. Cette vision de l'EDI cadre totalement avec la conception de l'éducation qui découle de la convention universaliste (selon la typologie de Verdier, abordée à la section 1.3).

Or, l'équité a longtemps été représentée par cette illustration (figure 3) qui suscite son lot de réserves, car, telle qu'illustrée, elle ne permet pas d'inclure pleinement les personnes concernées au reste de la foule, qui représente la société telle que nous l'entendons.

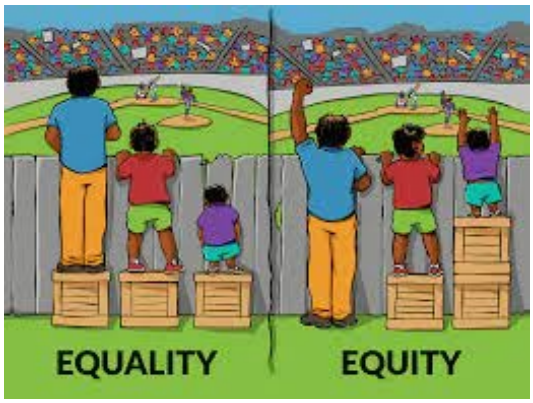


Figure 3.

Équité des genres, illustration d'Angus Maguire, avec la permission de l'Interaction Institute for social change, sur la page de l'Encyclopédie canadienne (2023).
https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/equite-entre-les-sexes

D'autres représentations plus récentes de l'EDI (reprenant notamment la métaphore de la clôture; voir ci-dessous) laissent également songeur-se quant à une véritable inclusion des personnes dites marginalisées. Ici, la « clôture de la justice » est certes transparente, mais elle est encore présente.

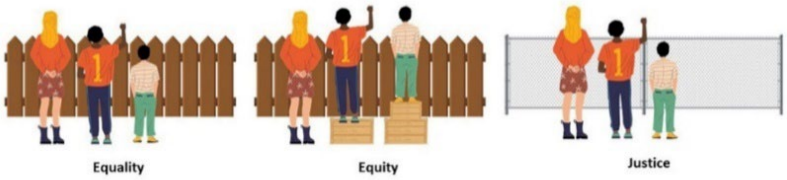


Figure 4.
Centre de collaboration nationale en justice environnementale (2022)
https://ccnse.ca/resources/blog/regain-dinteret-pour-lequite-et-la-justice-environnementales

La représentation de l'EDI par l'UQÀM (figure 5) est un peu plus juste, mais, même s'il n'y a pas de barrière comme telle, les personnes visées sont encore en marge, à regarder de loin au lieu d'être assises avec la foule de partisans. De plus, même si la clôture est disparue, cette solution « universelle » ne permet pas d'atteindre l'égalité sociale puisque les personnes plus petites, dépourvues d'accommodement particulier, ont une vision moins optimale du terrain de jeu.

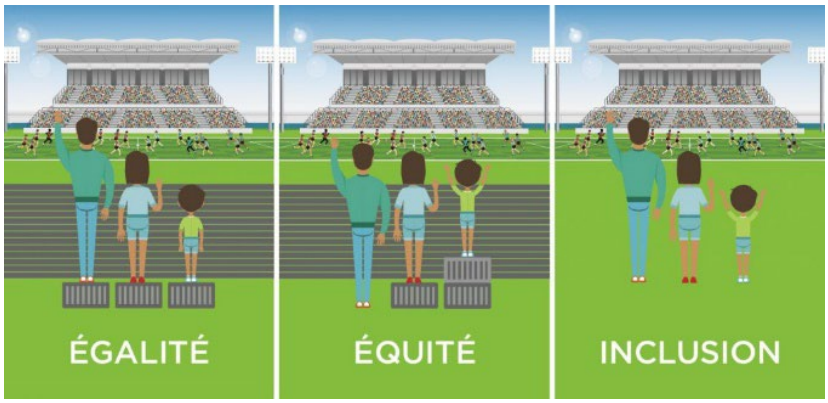


Figure 5.
UQÀM, Équité, diversité, inclusion https://edi.uqam.ca/lexique/equite/

La Figure 6. représenterait possiblement de façon plus juste le concept d'équité : on adapte les ressources disponibles selon les besoins de chaque « plante », et la métaphore permet de bien comprendre que chaque personne a des besoins différents et des moyens tout aussi différents de s'épanouir.

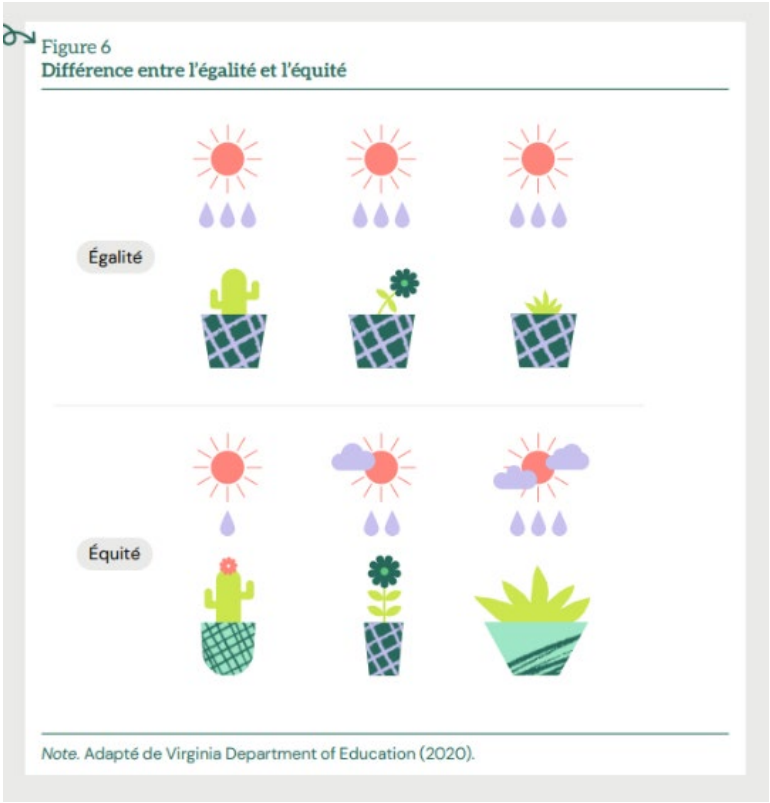


Figure 6.
Virginia Department of Education (2000; dans ORES, 2023, p. 40)

Cette illustration concorde avec la définition que l'ORES donne de l'équité : « L'équité n'implique pas de traiter toutes les personnes de la même façon (traitement égal), mais plutôt de prendre en considération leurs différences et de se donner les moyens d'amoindrir les obstacles ou de répondre à leurs besoins spécifiques » (ORES, 2023, p. 39). L'ORES propose ainsi des pistes d'action intéressantes en ce sens, comme de conscientiser le personnel enseignant à son pouvoir comme modèle signifiant, de revoir ses contenus, de favoriser la diversité et la représentation dans ses contenus pédagogiques, de soutenir des espaces de mentorat et de partage.

On s'étonne alors que l'ORES mette également de l'avant le modèle de réponse à l'intervention (RAI; voir Figure 7.), où des interventions « personnalisées » et « ciblées », mais surtout universelles, sont préconisées.

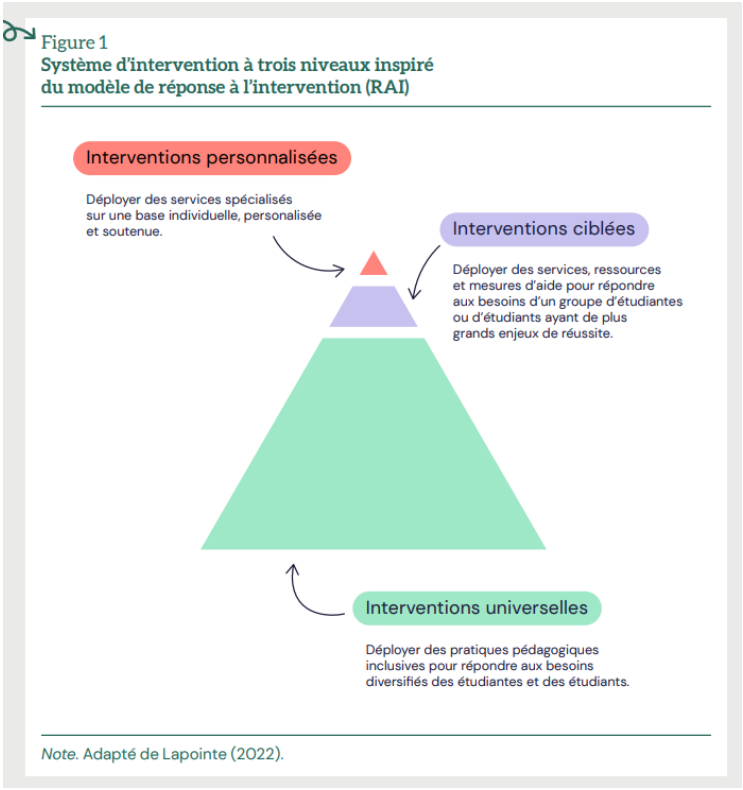


Figure 7.
Modèle de réponse à l'intervention (RAI), ORES (2023), p. 20

Reprenant les grandes lignes de la conception universelle de l'apprentissage (CUA)[17] intégrées au modèle de la RAI, l'ORES propose par exemple l'idée de privilégier différents types d'évaluation et d'accepter plusieurs formes de travaux pour la même évaluation, et ce, pour toutes et tous les étudiants-es d'un groupe, sans distinction. Ces exemples sous-entendent un travail

[17] Nous reviendrons un peu plus en détail sur la CUA dans la section 3.1.

supplémentaire pratiquement obligatoire pour l'enseignant-e. Des enjeux de charge de travail et d'équité, justement, sont présents.

Cette incohérence présente dans le document de l'ORES témoigne de cette tension déjà soulignée entre les orientations universaliste et marchande au sein du système d'éducation québécois, avec une pression grandissante à prioriser l'orientation marchande :

> La RAI serait issue soit d'un souci moral d'inclusion des élèves à besoins particuliers dans les classes régulières, afin de réduire la stigmatisation associée au recours aux classes spécialisées, soit d'un impératif de rationalisation des ressources financières et humaines attribuées aux élèves à besoins particuliers. Elle avance l'inclusion comme seule pratique morale, sans égard aux réalités vécues dans les classes, y compris lorsque l'inclusion tout azimut [sic] semble nuire tant aux élèves dits réguliers qu'à ceux qui éprouvent des difficultés liées à des troubles spécifiques d'apprentissage, exigeant habituellement des services spécialisés. Bailey (2015) soulign[e] que la RAI tire également ses racines de la NGP [Nouvelle gestion publique] et de mécanismes comme la GAR [gestion axée sur les résultats] et serait probablement tout autant alignée sur leurs objectifs de rentabilisation des interventions et de rationalisation des dépenses, puisqu'elle aurait comme effet souhaité de réduire les interventions et les classes spécialisées, ainsi que le recours aux professionnels. Ses partisans semblent suggérer que lorsque la RAI ne fonctionne pas, c'est en raison d'une mauvaise compréhension ou d'une mauvaise exécution de ses préceptes par les enseignantes, les enseignants. Cette perspective transparait même dans les recherches qui concèdent que les approches RAI ont certaines faiblesses importantes (par exemple, Swanson, 2008). Mais comme il est considéré inéquitable de ne pas concevoir que tous les élèves puissent être dans la classe régulière, l'enjeu devient plutôt celui de surveiller les enseignantes pour assurer la fidélité de leurs interventions à ce qui est prescrit (Demers, 2019, p. 4).

Ainsi, lorsqu'on tente de concevoir des modèles inclusifs, plusieurs contradictions se dégagent. Il est assez paradoxal qu'on promeuve des interventions universelles pour valoriser les « besoins diversifiés » des étudiant-es sous prétexte d'inclusion. L'ORES présente également les pratiques inclusives dites « universelles » comme la seule façon de « redéfin[ir] la norme, pour répondre à la diversité des profils étudiants » (ORES, 2023, p. 15), comme si les solutions répondant à des cas particuliers ne permettaient pas de redéfinir la norme pour autant. Bref, on voit poindre dans ces interventions universelles le spectre de la CUA avec toutes les standardisations des pratiques enseignantes (et l'atteinte à l'autonomie enseignante) que cela comporte.

En somme, les discussions actuelles sur l'EDI, tout comme le portrait précédemment brossé d'un historique et de diverses définitions des enjeux d'EDI en éducation, font ressortir que l'inclusion est encore un souhait en devenir, faute de moyens et d'une vision encourageant réellement l'équité dans une perspective de justice sociale. D'ailleurs, Potvin (2014) ressort le fait que, pour pleinement appliquer des principes inclusifs, la notion d'équité doit être bien comprise, ce qui sous-entend que les notions de discrimination et de racisme doivent être reconnues et considérées comme des réalités actuelles et systémiques au Québec.

De plus, cette notion d'inclusion ne semble pas être suffisamment enseignée à l'université aux futures personnes enseignantes. Certaines d'entre elles affirment ne pas être assez formées à

l'inclusion (Bélanger, 2015) ou ne pas avoir assez d'expériences de type inclusif (Prud'homme, 2015). La nouvelle mouture du *Référentiel de compétences professionnelles [de la] Profession enseignante* (2020) vise à combler cette lacune, mais l'enseignement de cette compétence n'est pas un gage de son application en situation d'enseignement, surtout quand on connaît les mauvaises conditions de travail des enseignant-es. Difficile de mettre de l'énergie sur l'inclusion des élèves quand on passe son temps à éteindre des feux. Ajoutons que les formations écourtées, telles que décrétées par le ministère de l'Éducation dans la foulée de l'adoption de la *loi 23*, feront sans doute très peu de place (voire aucune) à ce type de compétence.

Le principe de l'éducation inclusive transcende les autres formes d'éducation développées ou identifiées afin de contribuer à faire fleurir la diversité ethnique, linguistique et religieuse, soit l'éducation multi ou interculturelle, l'approche de l'éducation citoyenne et l'approche antiraciste. Cependant, les principes que l'éducation inclusive défend se heurtent aux vicissitudes de leur mise en application :

> S'il existe de bonnes pratiques visant l'équité et l'inclusion en milieu scolaire, les actions restent ponctuelles, non intégrées à une stratégie d'ensemble. Le travail se fait en silos, sur la pauvreté, l'immigration ou les handicaps dans chaque secteur, sans toujours assurer la continuité de l'accompagnement des jeunes. L'absence d'identification par chaque école des mécanismes d'exclusion montre que le milieu scolaire est loin d'être engagé dans une perspective large visant à contrer ces phénomènes. Ceci a pour effet d'inhiber l'impact potentiel des actions existantes sur la transformation des institutions ou des savoirs transmis. La question de la réussite éducative des élèves appartenant à des minorités, qui génère nombre d'approches compensatoires, est ainsi dissociée des rapports inégalitaires, au plan curriculaire, interpersonnel ou institutionnel, qui peuvent prévaloir au sein des établissements. Le rôle potentiel des pratiques éducatives dans le maintien et la production de rapports de pouvoir inégalitaires est peu débattu. Si l'étude des inégalités interethniques à l'échelle mondiale suscite un regain d'intérêt — dans les activités d'enseignement et la formation initiale des maîtres —, cette préoccupation s'arrête souvent à la frontière du Québec ou, pour le moins, à celle de l'école ou de l'université (McAndrew 2008, Potvin & McAndrew 2010). Or l'engagement dans une perspective inclusive n'a pas comme seul objectif l'amélioration des attitudes et des relations interethniques entre individus (ou la compréhension des autres cultures), mais vise la modification de certaines pratiques ou programmes, le renforcement de l'autonomie et la sensibilisation à l'équité chez l'ensemble des jeunes ou du personnel scolaire (Potvin, 2014, p. 198).

Le manque de volonté politique à reconnaitre comme telles les discriminations existant dans notre société, la mécompréhension des enjeux liés à la discrimination, comme le racisme ou le sexisme, ainsi que le manque de ressources investies pour rendre concrètes sur le terrain scolaire les mesures luttant contre les discriminations font que l'éducation inclusive s'étiole lorsqu'on tente de la mettre en pratique (Potvin, 2014).

Les principes qui dictent les mesures EDI existent pour de bonnes raisons. Toutefois, à la lumière des réflexions établies jusqu'à maintenant, il faut se demander si le système éducatif actuel parvient à l'inclusion, si ces mesures permettent aux personnes ciblées de se sentir véritablement incluses et si ces dernières favorisent davantage leur réussite. Comme nous le verrons dans la

prochaine section, le défi est d'éviter d'instrumentaliser toutes les bonnes intentions, notamment celles des acteurs sur le terrain et des personnes à qui cela bénéficie, ne serait-ce que par la reconnaissance de leurs spécificités dans le droit à l'éducation.

3. Instrumentalisation de l'EDI

Dans cette section, nous abordons d'abord la façon dont l'EDI est trop souvent détournée de ses intentions d'équité et d'inclusion de la diversité à des fins, notamment, d'employabilité, de contrôle de la pédagogie par les gestionnaires (notamment par ce que ceux-ci et celles-ci appellent des « pratiques pédagogiques à impact élevé » ou « à fort impact » et par l'imposition de la conception universelle de l'apprentissage – CUA), de rationalisation des ressources et de promotion du lucratif virage numérique, autant de l'enseignement à distance que du recours aux systèmes d'intelligence artificielle. Ce parcours analytique, qui pourra parfois sembler un peu « échevelé », a le mérite de souligner comment ces grandes tendances s'articulent entre elles. Dans un deuxième temps, nous analysons les systèmes de discrimination qui minent l'inclusion de certains profils étudiants. À la lumière de ce regard critique, il deviendra plus facile, par la suite, d'analyser les pratiques d'EDI déjà en place dans nos établissements d'enseignement et de proposer des solutions appropriées.

Quand on observe l'ensemble des initiatives gouvernementales récentes relatives à l'EDI, beaucoup d'incohérences sautent aux yeux. On peut d'ailleurs sérieusement se questionner sur la crédibilité de ce gouvernement en matière d'inclusion quand on pense, par exemple, à son refus de reconnaitre le racisme systémique, à sa propension à polariser des enjeux d'immigration ou d'identité de genre et, parallèlement, à son laxisme en matière de crise du logement ou de lutte contre la pauvreté, qui sont pourtant des questions essentielles pour favoriser l'inclusion. Pire encore, plutôt que de cibler

> la spéculation immobilière, la législation complaisante à l'égard des propriétaires et des promoteurs immobiliers ainsi que des décennies de politiques publiques qui ont défavorisé le logement social et abandonné au marché privé le soin de répondre aux besoins de logement (Lanctôt, 20 janvier 2024),

les gouvernements en place (la CAQ et le parti Libéral du Canada), tout comme le parti Québécois, pointent l'immigration (parlant même de « crise migratoire ») comme la principale cause du problème plutôt que de reconnaître leur rôle dans cette réelle crise du logement.

Afin d'y voir plus clair en ce qui a trait au système d'éducation, analysons tour à tour le *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026* (PARES, 2021), le *Plan d'action sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur 2021-2026* (PASME, 2021) et le *Référentiel de compétences professionnelles* [de la] *Profession enseignante* (2020). Ce détour, qui implique également l'analyse de quelques autres documents gouvernementaux ou patronaux, nous apparait essentiel pour bien saisir la façon dont l'EDI est instrumentalisée et pour éviter certains pièges qui nous éloignent d'une réelle inclusion de la diversité des profils étudiants. Car il en va

de même pour l'EDI et pour l'« assurance qualité » : qui peut être contre la qualité ou contre l'équité, la diversité et l'inclusion ? D'où l'importance de bien déceler les occasions où l'EDI est détournée de ses fonctions.

3.1 En enseignement supérieur

3.1.1 Plans d'action gouvernementaux : quelle diversité?

Nous avons déjà fait une analyse du PARES dans le dossier *Augmentation du nombre d'étudiant-es en situation de handicap…* (2022; section 7.1). Nous en avions ressorti le fait que la réussite était principalement envisagée de manière quantitative (réussite scolaire bien plus qu'éducative) et que le principal mandat de ce plan était « [l]'augmentation du nombre de diplômées et de diplômés dans tous les domaines d'études[, qui] contribuera assurément à atténuer la rareté de main-d'œuvre qui touche l'ensemble des secteurs d'activité sociale et économique du Québec » (MES, 2021-a, p. 11). D'ailleurs, la pénurie de main-d'œuvre tient lieu de leitmotiv tout au long de ce plan d'action.

Cette vision néolibérale de la réussite, typique de la Nouvelle gestion publique (NGP), ne date pas d'hier. Nous soulignions d'ailleurs qu'à la fin des années 1990, François Legault, alors ministre péquiste de l'Éducation, voulait, pour atteindre *Une école adaptée à tous ses élèves* (1999), « [s]e donner des moyens d'évaluer […] la qualité des services et de rendre compte des résultats » (Ministère de l'Éducation, 1999, p. 30). Parallèlement, Legault introduisait les contrats de performance dans les universités et la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) avec ses audits d'assurance qualité (gestion axée sur les résultats). Dès lors,

> [l]'accent a été mis sur le leadership pédagogique des directeurs généraux, des commissions scolaires, des directeurs d'école et des conseillers pédagogiques. Cette mise en œuvre a également suscité une réflexion sur les meilleures pratiques pour favoriser la réussite. L'utilisation des outils informatiques de suivi et de gestion (Lumix[18], tableaux de bord, etc.) s'est intensifiée (Savard *et al.*, 2023, p. 31).

Bref, hier comme aujourd'hui, même si on disait et si on dit encore vouloir « se donner les moyens qui favorisent cette réussite [de toutes et de tous] » (Ministère de l'Éducation, 1999, p. 17), ces

[18] Lumix est un produit numérique développé par la GRICS, qui offre une variété de « tableaux de bord préformatés et classés selon certains sujets tels que : réussite scolaire, diplomation, portrait global, suivi de cohorte, intimidation et violence, décrochage scolaire, etc. » (GRICS, 2023-b). La GRICS se présente à la fois comme un organisme et comme une entreprise de technologie de l'information spécialisée en éducation : « Créée en 1985 par les commissions scolaires du Québec afin de répondre à leurs besoins de gestion des ressources informationnelles, la GRICS se démarque de plus en plus comme un leader en gestion des données et en intelligence artificielle au service de l'éducation. […] Aujourd'hui, plus de 2 millions de Québécois, principalement des employés des centres administratifs et des établissements scolaires ainsi que les enseignants, les élèves et leurs parents, utilisent les solutions proposées par la GRICS pour mieux communiquer entre eux, simplifier leur travail et augmenter leur productivité » (GRICS, 2023-a).

moyens sont de l'ordre de l'imputabilité et non d'ordre financier. À cet égard, nous avions mis en lumière ce détournement du droit à l'éducation vers une injonction à la réussite qui n'est pas sans lien avec l'anxiété de performance grandissante chez les étudiant-es (CES, 2022, section 7) tout en ne donnant pas les effets escomptés en termes de réussite éducative pas plus qu'en termes de réussite scolaire.

Pour reprendre la typologie de Verdier sur les diverses conventions sociétales en matière d'éducation, le PARES, avec ses visées de « performance des réseaux de l'enseignement supérieur » « mesurée » par divers « indicateurs de résultats » (MES, 2021-a, p. 11) et avec son imposition de « bonnes pratiques » « innovantes et efficaces » (p. 68) inspirées des pays anglo-saxons, oriente encore davantage le système d'éducation québécois vers la convention marchande et nous éloigne ainsi de plus en plus de la convention universaliste, qui est pourtant à privilégier pour une école vraiment soucieuse d'inclusion dans une perspective de justice sociale. D'ailleurs, dans notre rapport sur les étudiant-es en situation de handicap, nous avions souligné que le PARES ne contient aucune mesure concrète pour ce profil étudiant.

Pourtant, d'entrée de jeu, le PARES consigne, parmi ses principes directeurs, ceux de l'équité et de l'inclusion et souligne le fait que certains profils étudiants sont sous-représentés en enseignement supérieur. Or la liste de ces profils témoigne d'une étrange conception des enjeux d'EDI puisque s'y côtoient, oui les étudiant-es en situation de handicap, les étudiant-es racisé-es, les étudiant-es autochtones, les étudiant-es LGBTQI2SNBA+, les étudiant-es de première génération en enseignement supérieur, mais aussi les étudiantes et les étudiants internationaux, celles et ceux qui travaillent pendant leurs études ou qui choisissent la formation à distance ainsi que, de façon globale, les étudiants masculins sous prétexte qu'ils ne représentent que 43,5 % des effectifs étudiants au collégial et 42 % des effectifs universitaires (MES, 2021-a, pp. 13-14; même si on note, en page 28, que davantage d'hommes obtiennent leur diplôme de doctorat que de femmes…)[19]. Les hommes constituent d'ailleurs le profil étudiant pour lequel le plus de mesures concrètes sont proposées dans le PARES. Force est de constater que ce plan d'action gouvernemental n'envisage donc pas l'équité, la diversité et l'inclusion dans une optique de justice sociale.

D'ailleurs, en introduction de l'axe 3 du PARES – « Les initiatives en matière de persévérance et de réussite répondant aux besoins diversifiés de la communauté étudiante » –, on conclut en disant qu'« au-delà des caractéristiques humaines, il apparait nécessaire de s'intéresser aux caractéristiques des programmes d'études qui présentent de faibles taux de diplomation » (MES, 2021-a, p. 55). Et sans surprise, on cible les programmes techniques du collégial dans les domaines touchés par la pénurie de main-d'œuvre. Dans sa recension de l'ouvrage *Politiques éducatives, diversité et justice sociale : Perspectives comparatives internationales* (2021), Charles-Antoine Bachand (UQO) pointe

> les dangers de ces glissements en rappelant notamment comment certains mécanismes de suivi des politiques d'inclusion se bornent à poser un regard sur l'accès à l'emploi, sur le développement d'aptitudes favorisant l'employabilité et sur l'adéquation entre la formation et le marché du travail. Favoriser l'inclusion devient alors synonyme

[19] Nous reviendrons plus en détail, dans la deuxième partie du rapport, sur cet écart entre les hommes et les femmes en enseignement supérieur.

> d'employabilité et la diversité devient une richesse qu'il convient d'exploiter comme n'importe quelle autre (Bachand, 2022, p. 2).

Dans le même ordre d'idées, Michaël Séguin (professeur adjoint à l'École Providence de leadership transformatif et spiritualité de l'Université St-Paul), bien qu'il souligne que les mesures d'EDI peuvent servir de levier aux groupes marginalisés pour forcer des changements (à condition, bien sûr, que les personnes concernées soient au cœur des démarches d'EDI), nous met en garde contre le « *diversity washing* » ou l'« *equity washing* » :

> l'esprit et la terminologie associés aux pratiques d'EDI nous éloignent d'un programme politique de lutte contre les discriminations dans lequel l'État pourrait contraindre l'action des organisations au profit d'une approche qui laisse à chacune le soin de décider ce qu'elle veut faire ou non en la matière. […] D'un point de vue antiraciste, une telle transition est assez peu enthousiasmante : passer d'une lutte affirmée contre les discriminations du type *affirmative action* à un plaidoyer instrumental en faveur de la diversité semble plutôt relever du recul. […] Il n'est pas rare que les engagements pris relèvent davantage de l'activisme performatif que du désir d'un changement à long terme des comportements, des politiques et de la culture organisationnelle. Les discours creux et la diversité de façade engendrent alors, et avec raison, un certain cynisme chez les principales personnes concernées (Séguin, 2023).

C'est d'ailleurs ce que dénonçaient certaines organisatrices et participantes du Colloque du Regroupement interuniversitaire québécois pour l'équité, la diversité et l'inclusion (RIQEDI) lors du colloque *L'EDI au post-secondaire : de la théorie à la pratique* (Laval, 13 et 14 novembre 2023), à savoir que l'EDI devient un outil de promotion d'une image de marque (*branding*) et de compétition entre organismes et établissements alors que ses représentant-es souhaitent ardemment des changements concrets dans les organisations en lien avec leurs luttes contre les discriminations.

À titre d'exemple, lors de son passage à l'émission « Les grands entretiens : acteurs de changement » (présentée sur les ondes d'ICI Première le 25 juillet 2023), Carla Beauvais, entrepreneure sociale, chroniqueuse et consultante, tenait un discours très critique envers les politiques d'EDI, surtout en ce qui concerne les politiques institutionnelles. Pour elle, les entreprises mettent en place des politiques d'EDI dans un but performatif, pour « cocher des cases », mais n'en ont « rien à foutre ». Il en faut davantage selon elle pour être véritablement un milieu « EDI ». Mme Beauvais a fait une formation en EDI, elle a occupé des postes dédiés à l'EDI en milieu de travail, mais elle ne souhaite plus occuper ce rôle qui a mené plusieurs de ses collègues à l'épuisement professionnel. Son constat est implacable : pour que l'EDI s'incarne, il faut des changements de mentalité et les gens au pouvoir n'ont pas envie que ça change (Beauvais, 2023).

D'ailleurs, pour revenir au PARES, celui-ci ne propose pas de changement de culture, au contraire. D'entrée de jeu, sans analyse des causes de la sous-représentation de certains profils étudiants en enseignement supérieur, on soutient que les solutions doivent passer par ce qui a trait à « l'adaptabilité et [à] la flexibilité des parcours de formation, aux modes d'enseignement à privilégier ainsi qu'aux services à offrir à la communauté étudiante » (MES, 2021-a, p. 16). Par exemple, la mesure 2.3 propose une diversification des parcours de formation, notamment par la

multiplication des passerelles interordres[20], par une réflexion sur les formats des programmes d'études et par l'augmentation de programmes d'études disponibles en RAC (reconnaissance des acquis et des compétences) particulièrement pour les (lucratifs) étudiantes et étudiants internationaux. Quand on sait que la Fédération des cégeps développe en ce moment des certifications collégiales non créditées offertes à la formation continue (Cégep Garneau, 16 septembre 2023), que ces certifications pourraient mener à des demandes de RAC et que les enseignant-es (chargé-es de cours ou personnes formatrices) embauché-es pour donner ces formations sont généralement sous-payé-es et précarisé-es, il y a lieu de s'insurger!

En ce qui a trait aux « modes d'enseignement à privilégier » pour répondre aux besoins diversifiés de la communauté étudiante, la mesure 3.2 remporte la part du lion du financement associé au PARES : 46 M$ de l'enveloppe annuelle de 100 M$ en 2021-2022 et en 2022-2023 (montants à confirmer les années suivantes) consacrés à « l'embauche de ressources professionnelles, enseignantes et professorales supplémentaires » pour « l'implantation de pratiques d'enseignement à fort impact » « notamment dans le contexte d'une offre accrue d'activités de formation à distance » (MES 2021-a, p. 58). Nous avons déjà analysé, dans le dossier *Partenariats et place de l'entreprise privée en éducation* (2021, section 1.2.2), ce que la Fédération des cégeps appelle pour sa part des « pratiques pédagogiques à impact élevé ». Il en était ressorti que, mis à part l'« apprentissage actif et collaboratif »[21] et ce qu'on appelle les « compétences du 21e siècle »[22], les pratiques ciblées renvoyaient en fait à toute une série de choses que le corps enseignant fait déjà et que cette supposée « innovation » vise vraisemblablement, d'abord et avant tout, à réduire encore plus l'autonomie professionnelle des enseignant-es et à accroître leur imputabilité sans leur donner pour autant des conditions de travail leur permettant de mieux faire ce qu'ils font déjà.

[20] Pour une analyse critique des systèmes de passerelles et de la multiplication des formats de programmes, voir le rapport *Partenariats et place de l'entreprise privée en éducation* (2021) du comité école et société.

[21] Au sujet de la valorisation de l'apprentissage actif, notons que le PARES s'appuie uniquement sur un article (voir la note de bas de page #32 du PARES) faisant référence à une méta-analyse qui en aurait démontré l'efficacité en matière de réussite. Or, ni le PARES, ni l'article cité ne mentionnent que cette méta-analyse ne concerne que l'enseignement des sciences, de l'ingénierie et des mathématiques, ce qui soulève des questions. Nous reviendrons à ce genre de considérations un peu plus loin, dans notre analyse du projet de loi 23, plus particulièrement de l'Institut national d'excellence en éducation et de son orientation exclusivement centrée sur les données probantes.

[22] Nous avons démystifié à plus d'une reprise ces fameuses « compétences du 21e siècle » en nous appuyant, notamment, sur ces propos de Bissonnette et Boyer : « [l]es compétences du 21e siècle s'appuient sur des concepts dont l'existence réelle est plus qu'incertaine et sur des méthodes d'enseignement centrées sur l'élève qui se sont révélées peu efficaces quant au développement des compétences non seulement dans le domaine des sciences (OCDE, 2016), mais également dans plusieurs autres champs de connaissance (Kirschner et al, 2006) » (Bissonnette et Boyer, 2018, p. 133).

Pas étonnant, alors, que le PARES ait mené à la « création »[23], en 2022, de l'Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur (ORES), dont le rôle, tel que défini dans le PARES à la mesure 4.5 (« Soutenir la recherche et le partage d'expertise portant sur la réussite et les bonnes pratiques en la matière »), s'apparente à celui du controversé Institut national d'excellence en éducation pour le primaire et le secondaire, particulièrement quant au « transfert de connaissances sur les pratiques probantes » (MES, 2021-a, p. 69). Bien sûr, ce que propose finalement l'ORES comprend certaines mesures prometteuses (nous y reviendrons dans la section 4, selon les profils étudiants concernés), mais la création de cet Observatoire s'inscrit dans une mouvance que Magdalena Kohout-Diaz (École supérieure du professorat et de l'éducation d'Aquitaine) qualifie de paradoxale :

> La méthode adoptée est le plus souvent la définition de bonnes pratiques, de prescriptions générales et de recommandations d'action qui orientent les politiques publiques mondiales, nationales et/ou locales. Toutefois, […] [p]lusieurs voix s'élèvent pour mettre en valeur qu'il vaut mieux soutenir les pratiques existantes, concrètes que de prescrire (Lantheaume, 2011, 2015) : l'éducation inclusive porte avec elle la possibilité d'un nouveau modèle épistémologique et professionnel fondé sur l'interaction dialectique entre recherches, formations et pratiques. Mais elle se heurte aux pratiques engendrées par les nouveaux modes de gestion. […] En effet, à côté de l'acception humaniste […] se déploie une acception gestionnaire qui ne dit pas son nom et qui subordonne les mutations inclusives aux évolutions néolibérales en exacerbant les inégalités et les contradictions (Kohout-Diaz, 2021, pp. 79-80).

Ainsi, la vision utilitariste et gestionnaire de la réussite telle que déployée dans le PARES, en plus de dépolitiser la réussite dans un contexte de diversité étudiante de plus en plus grande, propose une standardisation qui va à l'encontre des objectifs d'inclusion. Les velléités d'EDI du PARES semblent donc instrumentalisées à des fins économicistes (combler la pénurie de main-d'œuvre) et de contrôle accru du personnel enseignant ou, selon les mots de Stéphanie Demers, notamment dans son ouvrage *La guerre contre l'école publique et ses enseignant·es* (2020), de prolétarisation du corps enseignant. Les investissements témoignent même d'une marginalisation des enjeux d'EDI en éducation, tel qu'en témoigne l'annexe 4 du PARES sur les mesures déjà en vigueur dans les cégeps et les universités : sur un total de 228 M$, les mesures d'EDI ne comptent que pour 15,5 %[24] des sommes investies, et même que pour 2,8 % si on exclut les sommes octroyées au profil des étudiant-es en situation de handicap (voir tableau en annexe 4).

Nos espoirs en matière d'inclusion se tournent donc vers le PASME ou *Plan d'action sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur* (MES, 2021-b), qui comprend un déploiement

[23] L'ancien CAPRES (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur) est devenu, en février 2022, l'ORES. La création de cet observatoire est explicitement liée à l'objectif « d'augmenter la diplomation de la population québécoise », objectif « fondamenta[l] pour la prospérité de la société québécoise » aux dires de la ministre de l'Enseignement supérieur d'alors, Mme Danielle McCann (Ministère de l'Enseignement supérieur, 7 février 2022).

[24] Si on ajoute les sommes consenties, dans les cégeps, aux « étudiant-es ayant des besoins particuliers » (EBP), ce pourcentage monte à 21 %, mais comme démontré dans le dossier du comité école et société sur les étudiant-es en situation de handicap (CES, 2022), ces sommes sont généralement investies dans des mesures qui visent la réussite de toutes et de tous les étudiant-es.

d'envergure avec, déjà, la publication d'un *Cadre de référence sur la santé mentale étudiante* (MES, 2022), d'un guide pratique sur l'*Inclusion des étudiantes et étudiants ayant des besoins particuliers* (MES, 2023) et d'un *Modèle de politique institutionnelle en matière de santé mentale étudiante* (MES, s.d.).

D'emblée, même s'il est évident que la stigmatisation très souvent vécue par divers profils étudiants soulève des enjeux de santé mentale, miser sur un plan d'action sur la santé mentale pour traiter plus en profondeur d'EDI plutôt que sur celui pour la réussite donne l'impression de ramener la prise en compte des besoins de ces étudiant-es à des considérations d'ordre plus individuel que collectif, ce qui est typique d'une conception libérale de l'inclusion. D'ailleurs, même si le PASME pointe le fait que des facteurs environnementaux, politiques et sociaux engendrent cette stigmatisation, il n'en fait pas l'analyse et ne concentre pas ses solutions sur ces causes sociales et politiques ou alors très peu, sous l'angle de la conscientisation, laissée au bon vouloir des communautés collégiales et universitaires, et non sous l'angle de la lutte contre les discriminations.

Pourtant, les 16 pages d'introduction et de mise en contexte du PASME comprennent énormément de passages où on énonce les problèmes (violences à caractère sexuel, racisme, isolement, etc.) que vivent divers profils étudiants souvent stigmatisés et sous-représentés en enseignement supérieur (par exemple, les étudiant-es issu-es des communautés autochtones ou de la diversité sexuelle). Un des quatre axes du Plan, soit l'axe 3 – « Le soutien à la population étudiante dans la diversité de ses besoins et de ses caractéristiques », laisse même croire, ou à tout le moins espérer que des mesures favorisant une meilleure inclusion dans une perspective de justice sociale seront mises de l'avant. Cependant, dès qu'on entre dans le plan d'action comme tel, on voit s'ajouter certains « profils » étudiants qui ne sont pas associés à des atteintes aux droits de la personne, par exemple, les étudiantes et étudiants internationaux (aussi ciblés dans le PARES), les étudiant-es « ayant des difficultés scolaires » ou les « personnes en processus de requalification ou de changement de carrière » (p. 38). On trouve aussi très souvent l'idée de « mettre en place des mesures et des services [pour] assurer l'équité et l'égalité des chances pour **tous les membres de la communauté étudiante** » (p. 33; nous soulignons) ou encore de « vis[er] un accès équitable aux possibilités de réussite pour **l'ensemble de la communauté étudiante** » (p.35; nous soulignons). Le *Modèle de politique institutionnelle en matière de santé mentale étudiante* fourni par le MES propose même, pour « Population ayant des besoins particuliers », la définition suivante : « Ensemble de personnes qui poursuivent, à temps plein ou à temps partiel, un parcours d'études au sein du Cégep/de l'Université, tant à la formation initiale qu'à la formation continue » (MES, s.d., p. 5).

Heureusement, dans le *Cadre de référence sur la santé mentale étudiante* (MES, 2022) et dans le guide pratique sur l'*Inclusion des étudiantes et étudiants ayant des besoins particuliers* (MES, 2023), des mesures spécifiques à divers profils sont abordées, mais pas dans le PASME comme tel. Cette omission, alors que l'introduction insiste tant sur ces profils étudiants généralement discriminés, fait en sorte qu'il devient gênant de lire, en mesure 3.4 du PASME, qu'une des solutions proposées soit de développer, chez les étudiant-es, « des connaissances, des attitudes et des habiletés d'autogestion, d'autorégulation émotionnelle et comportementale ainsi que des compétences relationnelles » pour qu'ils et elles aient la capacité de « gérer leurs émotions efficacement, de créer des liens avec leurs pairs et de prendre des décisions éthiques et

responsables », pour favoriser « la persévérance et la réussite scolaire, [le] développement d'une image positive de soi ainsi [que la] réduction de la détresse psychologique et des comportements délinquants » (p. 50). On propose de donner accès, en ligne, à divers « outils d'autosoins [qui] aideront les étudiant-es à jouer un rôle actif dans la prise en charge de leur santé mentale, en soutenant le développement de leurs facteurs de protection et de leur résilience » (p. 50). Bien sûr, cette mesure peut être intéressante en soi, mais dans un contexte d'EDI, elle donne l'impression de ramener les obstacles systémiques à des problèmes de santé mentale que chacun des individus devrait lui-même prendre en charge alors qu'il faudrait plutôt s'attaquer aux facteurs qui créent ces problèmes de santé mentale associés à un vécu stigmatisé[25]. Se dégage donc, en bout de ligne, une impression d'instrumentalisation des enjeux d'EDI puisqu'aucune solution concrète n'est proposée à cet effet.

Pire encore, le PASME donne l'impression d'aborder les enjeux de santé mentale en termes de productivité, tendance qu'on avait également observée dans le rapport *Partenariats et place de l'entreprise privée en éducation* (CES, 2021, p. 110). En effet, parmi les principes qui guident le PASME sont retenus cinq principes de la *Loi sur le développement durable*, dont l'« équité et la solidarité sociale » (très pertinents, en effet), mais aussi l'« efficacité économique », définie comme suit :

> Le Plan d'action contribue à créer un environnement éducatif sain, soutenant et sécuritaire, augmentant le bien-être de la population étudiante et **favorisant ainsi la diplomation et l'accès à des emplois** de qualité qui permettront de **renforcer la contribution à l'économie** québécoise. Une bonne santé mentale favorise également le **maintien sur le marché du travail** après les études (MES, 2021-b, p. 23; nous soulignons).

Ainsi, bien que le PASME s'inquiète du phénomène de l'anxiété de performance, il ne propose rien pour sortir de cette culture scolaire, bien au contraire, puisqu'il déplore que les troubles mentaux puissent « augment[er] les probabilités de ne pas compléter une formation et d'avoir des **résultats scolaires inférieurs à la moyenne** » (p. 14; nous soulignons). Cette rhétorique constitue un facteur aggravant du caractère anxiogène du système éducatif actuel, d'autant plus pour les personnes fragilisées ou discriminées. Et au lieu de proposer de sortir l'école de cette course à la performance, le PASME fait reposer le poids de ce problème systémique sur le dos des enseignant-es en leur imposant un « guide des pratiques d'enseignement et d'évaluation favorables à une bonne santé mentale de l'ensemble des étudiantes et étudiants, tout en tenant compte des besoins particuliers

[25] En effet, il ne faudrait pas que les autosoins ou autres outils du genre relèguent en arrière-plan la sensibilisation sociale qui doit être faite pour que la société évolue et qu'on réduise la stigmatisation. Si l'individu se gère lui-même, la société autour de lui n'apprend pas à revoir sa conception des troubles du spectre de l'autisme, de la dépression, etc. Les savoirs ont beaucoup évolué quant aux problématiques liées à la santé mentale parce qu'on en parle globalement. Aussi, les outils proposés sont essentiellement en ligne, ce qui implique potentiellement que les élèves iraient les consulter par eux-mêmes de manière isolée. Or, la solitude serait un des enjeux de santé publique les plus actuels, ce qui tranche avec notre société hyperconnectée. Bref, la forme de l'outil autant que le fond posent un problème.

des diverses communautés étudiantes » (mesure 2.3, p. 39; guide en cours de rédaction au moment d'écrire ces lignes).

Au moins, le *Cadre de référence sur la santé mentale étudiante* (MES, 2022) et le guide pratique sur l'*Inclusion des étudiantes et étudiants ayant des besoins particuliers* (MES, 2023) proposent plusieurs bonnes mesures d'EDI spécifiques à divers profils étudiants (nous reviendrons sur certaines d'entre elles dans la section 4, abordées selon les divers profils étudiants retenus). Mais encore une fois, il n'est pas question de s'attaquer aux sources des obstacles à l'inclusion, et les ressources financières ne sont pas au rendez-vous. Une bonne part des 60 M$ sur cinq ans (enveloppe beaucoup moins généreuse que celle du PARES) est octroyée par le biais des régimes financiers des collèges et des universités [26] (donc incluse dans le financement total des établissements et sans obligation d'être allouée à des enjeux précis). La répartition du reste, soit le « volet spécifique », est laissée « à la convenance des établissements » (p. 73), donc au bon vouloir des gestionnaires. Il est aussi indiqué que

> [l]es établissements pourront […] utiliser leurs ressources de soutien à l'enseignement et celles provenant des enveloppes de soutien aux étudiantes et étudiants ayant des besoins particuliers pour compléter le déploiement des mesures, ces sommes visant souvent des objectifs complémentaires (ex. : soutien psychosocial) (p. 73).

Or, comme mentionné précédemment, ces ressources sont généralement utilisées pour des mesures dédiées à l'ensemble des étudiant-es et investies « hors classe », même si plusieurs mesures proposées dans le *Cadre de référence sur la santé mentale étudiante* (MES, 2022) et dans le guide pratique sur l'*Inclusion des étudiantes et étudiants ayant des besoins particuliers* (MES, 2023) impliquent du travail supplémentaire pour les enseignant-es dans le cadre de leur tâche d'enseignement. Par exemple, pour les étudiant-es en situation de handicap, on propose de

> généraliser à l'ensemble de la communauté étudiante certaines mesures d'accommodement lorsque possible, par exemple celles pouvant être offertes aux personnes ayant un trouble d'apprentissage (aides visuelles, notes de classe accessibles, adaptation des formats d'évaluation et recours à la pédagogie inclusive autant que possible) (MES, 2022, p. 31).

On voit même se profiler, à travers cette mesure, le désir de transférer dans les classes et à la charge des enseignant-es, et ce, sans injection de ressources financières relatives aux conditions d'enseignement, les mesures d'accommodements habituellement offertes par le service d'aide à l'intégration des étudiants[27] (importante réduction de coûts et transfert d'une responsabilité des établissements vers les enseignant-es), selon l'approche de la conception universelle de l'apprentissage (CUA).

---

[26] Pour les cégeps : volet fixe et volet A brut du FABRES; pour les collèges privés : volet fixe général et volet fixe variable; pour les universités : volet soutien fixe et volet soutien variable.

[27] « […] comme [la pédagogie inclusive] est appliquée à l'ensemble d'un groupe, ceci peut permettre une réduction des demandes d'accommodements individuels […]. Par exemple, […] penser à accorder du temps supplémentaire à tous si la condition de rapidité n'est pas en lien avec un objectif d'apprentissage explicite du cours » (MES, 2022, p. 19).

À cet égard, particulièrement dans le *Cadre de référence sur la santé mentale étudiante* (MES, 2022, pp. 19-20) et dans le *Modèle de politique institutionnelle en matière de santé mentale étudiante* (s.d.), on constate la même instrumentalisation des enjeux d'EDI à des fins de contrôle des enseignant-es à travers l'imposition non pas de « pratiques pédagogiques à fort impact » (PARES), mais de « pratiques pédagogiques inclusives » généralement associées à la conception universelle de l'apprentissage (CUA). En effet, dans le modèle de politique, on peut lire ceci dans la section sur les « Rôles et responsabilités » des membres du personnel enseignant :

> Favoriser l'utilisation de pratiques pédagogiques inclusives et reconnues pour être favorables à une santé mentale positive. À cet égard, suivre des formations portant sur la pédagogie inclusive. Mettre en place des conditions favorables en s'appuyant sur des données probantes (MES, s.d., pp. 6-7).

Ces prescriptions laissent même entendre que ces pratiques pédagogiques sont les meilleures afin de favoriser la santé mentale des étudiant-es, ce qui, par surcroît, place les enseignant-es dans des dispositions d'obligation morale, sans compensation salariale, notamment pour les personnes chargées de cours, qui ne peuvent suivre de formations durant leurs heures de travail, n'étant rémunérées que pour leurs prestations de cours.

3.1.2 Encore la CUA…

À plusieurs reprises, la FNEEQ a remis en question la conception universelle de l'apprentissage. Pensons notamment à la section 2.5. « Former les maîtres à l'école inclusive? » du dossier sur *La formation des maîtres au Québec* (2018) ou, plus récemment, à la section 6. « Défis pédagogiques : CUA et pédagogies inclusives » du dossier sur l'*Augmentation des étudiantes et des étudiants en situation de handicap…* (2022). Rappelons quelques éléments de cette critique.

Plusieurs incohérences sous-tendent une telle approche. D'emblée, vouloir imposer une approche « inclusive » exclusive dans un système scolaire compétitif et orienté vers la performance relève d'un non-sens en plus de ne pas respecter l'autonomie professionnelle de l'enseignant-e et sa capacité à faire de la différenciation pédagogique de la manière qu'il ou elle jugera la meilleure pour les élèves ou les étudiant-es sous sa responsabilité. Notons, à cet égard, que le PASME prévoit, à la mesure 2.3, la publication d'un « guide des pratiques d'enseignement et d'évaluation favorables à une bonne santé mentale des étudiantes et des étudiants » (p. 39; en cours de rédaction au moment d'écrire ces lignes).

De plus, la CUA impose une charge de travail insoutenable aux enseignant-es dans un contexte de surcharge à la fois de la tâche et des classes, de précarisation des emplois et de manque de ressources professionnelles en appui aux élèves et aux étudiant-es. Par exemple, dans le Guide pratique *Inclusion des étudiantes et étudiants ayant des besoins particuliers* (MES, 2023) issu du PASME, on cite une définition très « CUA » que l'Université Laval donne de la pédagogie inclusive :

> Concrètement, la pédagogie inclusive implique, entre autres, de varier les façons de présenter le contenu d'un cours ou encore les méthodes pédagogiques ou les méthodes d'évaluation. Le sous-titrage des vidéos présentées dans le cadre d'un cours et la

> correction numérique sont des moyens d'assurer une pédagogie inclusive (Université Laval, 2022 dans MES, 2023, p. 5).

Or, d'une part, la multiplication des modalités de présentation du contenu de cours, des méthodes pédagogiques et d'évaluation demande énormément de temps. Par exemple, développer une panoplie d'évaluations pour un seul objectif ou une seule compétence est très laborieux, même si les tenant-es de l'approche inclusive n'y voient pas de problème dans la mesure où il est facilement possible, selon eux, de concevoir des grilles de correction adaptées à plusieurs formes d'évaluations. Ceux-ci ajoutent souvent qu'il est vrai que l'adoption de cette pratique est longue la première fois, mais que le travail effectué peut ensuite être récupéré. Cela s'avère pourtant peu réaliste puisqu'un cours n'est pas un objet figé et qu'il demande des réajustements constants, sur le plan du contenu, mais aussi en fonction de la variation, d'une année à l'autre ou d'un groupe à l'autre, des élèves et des étudiant-es qui se trouvent dans nos classes.

D'autre part, les moyens suggérés sont également chronophages. Prenons le cas de la correction numérique. Bien qu'elle puisse comporter certains avantages [28], elle allonge le temps de correction[29]. Une vidéo recommandée par l'ORES sur ce mode de correction (*Introduction à la correction et à la rétroaction numériques*, s.d.) laisse, pour le moins, dubitatif. Parmi les avantages de cette méthode, la vidéo ne fait aucune mention en lien avec l'inclusion. On y parle de réduction de la consommation de papier, d'économie des coûts d'impression et d'envois postaux, de limitation des déplacements des étudiant-es et des enseignant-es ou, étonnamment, d'économie de temps de gestion des travaux (ce qui est discutable) ou de prévention et de détection de plagiat (cherchez l'erreur…)[30]. Bref, il est clair que le *Plan d'action sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur 2021-2026* fait fi des enjeux de santé mentale des professionnels de l'enseignement déjà à bout de souffle.

Également, la CUA implique trop souvent un nivellement par le bas dans cette pression à éliminer tout « obstacle » potentiel. Par exemple, en offrant aux étudiant-es de choisir parmi une variété de formats d'évaluation (logique de « l'approche client »), elle ne les encourage pas à sortir de leur zone de confort et à développer de nouvelles aptitudes. En ce sens, la pédagogie inclusive propose parfois une vision très restrictive de l'approche par compétence. Par exemple, si un format d'évaluation correspond à une compétence qui n'est pas explicitement associée à un cours (prenons le cas de l'exposé oral ou encore du travail en équipe), l'enseignant-e ne devrait pas,

---

[28] Par exemple, les étudiant-es sont souvent plus réceptifs à une rétroaction orale, sous forme de fichier audio par exemple, qu'à une correction à l'écrit.

[29] Tout-e enseignant-e qui a vécu l'enseignement en temps de pandémie se souviendra des aléas de la correction numérique… Cet alourdissement de la tâche avait d'ailleurs été abordé dans le document *L'enseignement au temps du coronavirus – Balises pour l'automne 2020* (mai 2020) du comité école et société.

[30] Sans oublier que le numérique dans son ensemble rend le personnel enseignant extrêmement dépendant à la technologie, notamment au besoin d'avoir une connexion Internet fonctionnelle (ce qui n'est pas le cas dans plusieurs établissements à ce jour), avec de plus en plus d'étapes pour en assurer l'accès sécuritaire. Ces préoccupations techniques sont autant de boulets énergivores captant du temps que l'enseignant-e pourrait consacrer à l'inclusion de ses étudiant-es.

selon cette vision, imposer ce format d'évaluation qui pourrait constituer un « obstacle à la réussite » (l'oral pour un-e élève anxieux; le travail d'équipe pour un-e étudiant-e qui travaille plus de 15 h/semaine et qui dispose de peu de temps hors classe), même si choix d'un format d'évaluation repose sur des raisons pédagogiques et si ces compétences transversales ont déjà été développées et sanctionnées dans le parcours scolaire de l'étudiant-e. Cette vision restrictive qui milite en faveur d'une évaluation « à la carte » vient donc restreindre l'autonomie et le jugement professionnels du corps enseignant.

Qui plus est, cette pression à offrir aux étudiant-es un choix relatif aux évaluations s'avère pour le moins étonnante dans un système qui repose sur une série d'épreuves uniformes ministérielles (injonction du type « faites ce que je dis, pas ce que je fais »…). En outre, en rendant accessibles à toutes et à tous certains accommodements qui n'étaient destinés qu'à des individus présentant des besoins particuliers, cela peut à la fois nuire aux apprentissages des personnes qui n'avaient pas ces besoins et défavoriser un-e étudiant-e qui serait alors privé-e de l'exclusivité d'une mesure qui cherchait à lui offrir la possibilité d'atteindre une forme d'équité dans son parcours scolaire. D'ailleurs, la convention d'éducation universaliste, rappelons-le, consiste à offrir des compensations aux personnes qui subissent une limitation quelconque et non à tous les élèves.

Enfin, une autre incohérence de la CUA se glisse dans le *Cadre de référence sur la santé mentale étudiante* (MES, 2022) par son association étroite aux technologies de l'éducation, particulièrement aux modalités de l'enseignement à distance. Ainsi, le PASME affirme que les modalités des « cours en format hybride et à distance », propulsées par la pandémie et « appelées à demeurer » (ah bon? en vertu de quel consensus du milieu scolaire ?), « sont également adaptées aux pratiques pédagogiques inclusives » et « **cré[ent] un environnement stimulant et dynamique**, en plus d'offrir un accès flexible au matériel de cours » (p. 19; nous soulignons). Pourtant, à la page suivante, on affirme qu'il demeure important de « stimul[er les étudiant-es] de diverses façons, **notamment à distance où le risque de désengagement est important** » (p. 20; nous soulignons). L'expérience de la pandémie a justement démontré hors de tout doute les impacts négatifs de l'enseignement à distance non seulement sur les apprentissages, mais aussi sur la santé mentale des étudiant-es, et ce, particulièrement pour les étudiant-es qu'on appelle « à besoins particuliers ».

3.1.3 L'EAD et l'IA comme vecteurs d'inclusion : vraiment?

Le PARES reconnait que la « formation à distance » a eu des effets négatifs sur les étudiant-es, mais il affirme aussi, du même coup, que ce mode d'enseignement est le meilleur pour les étudiant-es non-traditionnel-les, que ça « améliore [leurs] conditions de vie » et que ça « favorise la relève de la main-d'œuvre dans les régions éloignées » (MES, 2021-a, p. 33). La FNEEQ a également reconnu les avantages de l'enseignement à distance pour des situations particulières, par exemple, pour des étudiant-es en région éloignée ou pour des étudiant-es aux prises avec une difficile conciliation travail-famille-études (CES, 2019). Mais le PARES endosse la massification de l'EAD puisqu'il justifie l'imposition des « pratiques pédagogiques à fort impact » par le contexte « d'offre accrue d'activités de formation à distance » et « d'appropriation des environnements numériques d'apprentissage » (MES, 2021-a, p. 58). Un article récent soulignait que, sous la

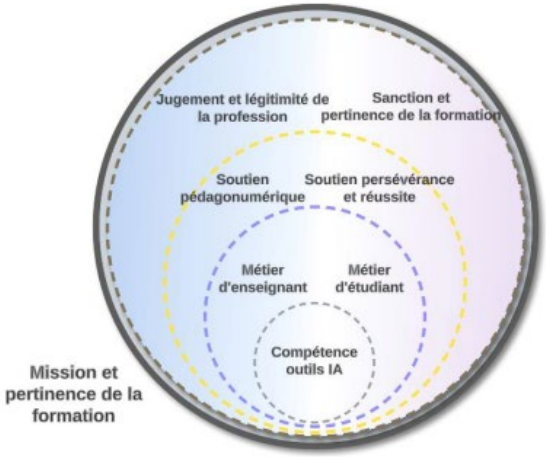
pression des directions d'universités, l'augmentation fulgurante de l'EAD entraînée par la pandémie se maintient, voire s'accentue[31] (Leduc et Morasse, 5 octobre 2023), ce qui s'avère pourtant très problématique à la fois pour la réussite éducative des étudiant-es et pour leur santé mentale. D'ailleurs, dans cet article, ce qui ressort le plus de l'imposition de l'EAD c'est l'impact négatif sur la santé mentale et sur la persévérance scolaire, encore plus important dans le cadre d'EAD en asynchrone :

> « J'ai le goût d'abandonner » / Trois cours de Charlotte sont en « asynchrones ». Les étudiants visionnent des capsules PowerPoint préenregistrées, dit-elle. « Tu fais *play*. Tu imprimes tes notes de cours, tu lis les pages. Il n'y a pas beaucoup d'interactions. » Commencer son baccalauréat à distance après avoir fait une bonne partie de son cégep de la maison en raison de la pandémie, « c'est déprimant », dit Charlotte, qui ajoute qu'elle était loin d'avoir compris qu'il en serait ainsi (Leduc et Morasse, 5 octobre 2023).

Dans un contexte où 52 % des étudiant-es au cégep et à l'université souffrent de symptômes d'anxiété ou de dépression modérés à sévères (Généreux, 2023, p. 38) et où 67 % d'entre elles et eux ont ciblé la création de liens significatifs avec les membres de la communauté scolaire comme pratique pouvant favoriser leur bien-être personnel (Généreux, 2023, pp. 34-35), on saisit alors tout le cynisme de la classe politique qui insiste sur un enseignement à distance, asynchrone par-dessus le marché, tout en risquant la santé mentale des personnes enseignantes et étudiantes. Ça en devient encore plus révoltant quand on compare les maigres 60 M$ sur cinq ans du *Plan d'action sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur 2021-2026* (MES, 2021-b) aux 1 186 M$ sur cinq ans du *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur* (MEES, 2018, p. 70).

Dans sa *Réponse à la consultation sur l'utilisation des systèmes d'intelligence artificielle générative en enseignement supérieur : enjeux pédagogiques et éthiques* (2023), la Fédération des cégeps pousse l'obsession pour le numérique encore plus loin en soutenant que l'intelligence artificielle (IA) aura « des répercussions […] sur la mission même de l'enseignement supérieur » (Fédération des cégeps, 2023, p. 2), rien de moins! Bien sûr, les récentes avancées de l'IA ne sont pas sans impacts majeurs sur la société et sur l'éducation (pensons notamment à ceux sur l'intégrité intellectuelle dans le contexte de l'évaluation des apprentissages), mais de là à changer la mission de l'enseignement supérieur? Bien que super puissante, l'IA demeure tout de même un outil, mais ce n'est pas ainsi que la Fédération des cégeps présente les choses, comme on le constate dans le schéma suivant (Figure 8.), qui fait de l'IA l'élément central de l'enseignement supérieur.

[31] Ce phénomène n'est pas sans rappeler ce que Naomi Klein décrit dans son essai *La Stratégie du choc : la montée d'un capitalisme du désastre* (2007), soit le fait que les décideurs profitent bien souvent des catastrophes ou des crises pour imposer une transformation ultralibéraliste des systèmes. Par exemple, la privatisation des écoles en Floride à la suite du passage de l'ouragan Katrina.



Graphique inspiré de : ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. *Enseigner et apprendre à l'ère du numérique*. GTnum, p. 66.

Figure 8.

Fédération des cégeps, 2023, p. 1

Il faut dire qu'aux yeux des directions de cégeps, l'IA est « susceptible de placer [le Québec] en position de leader mondial en enseignement supérieur. Une occasion des plus favorables pour se distinguer à l'international » (p. 5). En sous-texte de cette affirmation, on sent l'appétit des directions pour le lucratif « marché » des étudiantes et étudiants internationaux qu'elles s'empressent de qualifier de « clientèle » étudiante « à besoins particuliers » pour laquelle des sommes supplémentaires et des aménagements de la tâche enseignante sont réclamés.

Également, sous prétexte d'une potentielle obsolescence programmée des formations, la Fédération des cégeps en appelle à une transformation rapide des programmes d'études pour et par l'IA, confondant ainsi la préparation à un monde du travail qui intègre l'IA dans les sphères où, on l'espère, elle est vraiment bénéfique et l'intégration massive de l'IA pour l'enseignement comme tel. Même si elle reconnait les biais discriminatoires de l'IA, elle veut l'utiliser à des fins de prédictions de la réussite étudiante et pour du « tutorat intelligent ». Elle propose aussi d'utiliser l'IA pour générer du matériel pédagogique, « des évaluations complexes et authentiques »[32] (p.7) ainsi que pour une rétroaction à la carte

[32] L'évaluation dite « authentique » vise à « [p]roposer aux étudiants des activités d'évaluation qui : sont liées à la réalité, au monde réel (Frey, Schmitt et Allen, 2012); apparaissent significatives aux yeux des étudiants en dehors des murs de la classe, qu'elle soit physique ou virtuelle » (Gérin-Lajoie, Hébert et Papi, 2021, p. 6). D'une part, il est difficile de comprendre pourquoi les enseignant-es auraient nécessairement besoin de l'IA pour construire ce type d'évaluations (c'est loin d'être une nouveauté). D'autre part, cette injonction paraît pour le moins surprenante dans un contexte où les épreuves uniformes ministérielles imposées aux élèves et aux étudiant-es, qui impliquent également un formatage des évaluations préparatoires à ces épreuves, sont loin d'être « authentiques ». Pensons, par exemple, à l'épreuve uniforme de langue et littérature au collégial, qui consiste en une dissertation critique pour les collèges francophones : ce type d'évaluation ne correspond aucunement à une situation réelle ou à une compétence qui peut

> permett[ant] aux étudiantes et étudiants de se pratiquer autant de fois qu'ils le désirent, la correction n'étant plus uniquement tributaire de la capacité de la personne enseignante à corriger des travaux (Fédération des cégeps, 2023, p. 5).

À leurs yeux, cette amputation de tâches pourtant fondamentales de la profession enseignante, cette dégénérescence de la profession par l'IA générative, ne pose pas de problèmes puisque cela permettrait aux enseignant-es de dégager du temps pour l'encadrement « [d]es activités plus complexes auprès des personnes étudiantes en situation de handicap, à besoins particuliers ou plus vulnérables » (p. 5). Pourtant, l'EDI, par son principe d'inclusion, nous invite à penser en mode collectif et non en mode personnalisation (individualisation) à outrance de l'éducation de type recours à l'intelligence artificielle (tuteurs personnalisés, enseignement hyper individualisé).

Cette rhétorique de l'adaptation à tous crins constitue un immense déni des mauvaises conditions de travail du personnel enseignant, particulièrement de la lourdeur de la tâche. Le rapport humain entre un-e étudiant-e et son enseignant-e capable, en présence, de saisir diverses nuances affectives et de poser un jugement professionnel demeure primordial, encore plus en contexte d'EDI, et nécessite au contraire le moins d'EAD ou d'intelligence artificielle possible[33]. Bien sûr, dans la mesure où les conditions de travail permettent une relation pédagogique étroite, donc selon un ratio enseignant-étudiant viable et propice également aux échanges riches entre étudiant-es, en classe. C'est là le meilleur gage d'inclusion pour toutes et tous et la meilleure façon d'honorer la dimension collective de l'éducation. On nous dira sans doute qu'un meilleur ratio enseignant-étudiant n'est pas possible pour cause de pénurie de main-d'œuvre, mais au contraire, ce ratio beaucoup trop élevé est justement une cause importante de l'épuisement professionnel et de la désertion de plus en plus marquée de la profession qui touche maintenant également l'enseignement supérieur.

Cette rhétorique de l'adaptation constitue également un déni de l'expertise à la fois disciplinaire et pédagogique du personnel enseignant. Il cadre tout à fait dans le discours de la « révolution numérique » qui, depuis bon nombre d'années, définit les enseignant-es comme des « coaches ». Et pour former de bons « coaches », on propose des communautés de pratiques sous la houlette de personnes conseillères pédagogiques, technopédagogiques et de membres des directions (de plus en plus nombreuses et nombreux dans nos établissements), remettant ainsi en question la liberté académique des personnes enseignantes et l'autonomie des départements, qui peuvent être de très bonnes communautés de pratiques[34]. À ce sujet, Frédéric Saussez nous met en garde contre les « communautés de pratiques » telles que promues par la Nouvelle gestion publique, soit en tant que « dispositif […] de production et d'analyse de données concernant le progrès des

---

paraître significative hors du cadre scolaire. De plus, cette épreuve impose un cadre rigide et « inauthentique » à trois des quatre cours de langue et littérature d'enseignement.

[33] Voir à cet effet deux rapports du comité école et société : *L'enseignement à distance : Enjeux pédagogiques, syndicaux et sociétaux* (2019) et *Intelligence artificielle en éducation – De la mission à la démission sociale : replaçons l'humain au cœur de l'enseignement* (2023).

[34] À ce sujet, voir notamment l'article « Le département, village gaulois de l'autonomie au collégial » (*Carnets 42*, automne 2023, p. 8), par Martin Robert, et le document *Un regard sur les départements* (2016) de la FNEEQ-CSN.

élèves » (Saussez, 2022, p. 177) afin de mesurer « l'efficacité » des pratiques pédagogiques des enseignant-es.

La Fédération des cégeps revendique aussi de l'accompagnement et de la formation continue axée sur la technopédagogie. À cet effet, elle fait la promotion du tout nouveau *Guide pour évaluer les apprentissages avec le numérique* (GÉAN; Leroux, 2023), conçu par le Réseau des répondantes et des répondants TIC (REPTIC[35]) et par Éductive[36], dont le lancement avait lieu en août 2023, en toute logique, dans le cadre d'un webinaire. Ce tout nouveau guide est un exemple parfait de la novlangue de la « révolution numérique » qui induit, chez le personnel enseignant, qu'il n'est pas « dans le bateau » et qu'il a impérativement besoin de formation technopédagogique pour bien faire son métier, pour bien maîtriser la « connaissance technodidacticopédagogique [sic] » grâce aux « modèles TPaCK, RAT et PIC-RAT[37] » (Éductive, 2023).

Le mémoire de la Fédération des cégeps sur l'intégration de l'IA en enseignement supérieur est donc totalement à l'opposé de celui de la FNEEQ (2023). Et en prime, un peu à la façon du rapport Demers en 2014, l'avis de la Fédération des cégeps se termine avec une recommandation sur la formation générale du collégial qui semble tout droit sortie d'un chapeau, sans qu'il en ait été question tout au long de l'avis :

> De plus, dans la foulée des réflexions actuelles du MES au sujet de la formation générale, notamment les cours qui représentent des défis et les activités favorisant la réussite, une actualisation pourrait permettre d'intégrer l'intelligence artificielle et ses enjeux éthiques et sociétaux à l'ensemble de la formation collégiale (Fédération des cégeps, 2023, p. 12).

Pour rappel, ces « cours défis », selon l'appellation du PARES, renvoient aux cours de français langue d'enseignement et littérature et aux cours de philosophie de première session. Or la formation générale, particulièrement ces cours de littérature et de philosophie, est pourtant un lieu où naturellement on peut aborder les enjeux de diversité et d'inclusion. Par surcroît, ils sont déjà surchargés, particulièrement les cours de littérature, à cause de la préparation à l'Épreuve uniforme de langue d'enseignement et littérature. Instrumentaliser ces cours pour l'intégration de l'IA dans les programmes présente peu de cohérence relativement aux besoins des étudiant-es dans le cadre de ces cours; voir à ce sujet l'*Avis sur les cours dits « défis » au collégial* (19 juin 2023) de la FNEEQ.

---

[35] Le REPTIC est une communauté de pratique pour les personnes conseillères pédagogiques rattachée à la Fédération des cégeps qui fait ainsi, dans son mémoire, l'autopromotion de ses « produits pédagogiques ».

[36] Éductive est une plateforme de l'OBNL Collecto Services regroupés en éducation, un regroupement d'achats à la fois pour les cégeps, les centres de services scolaires, les universités et les collèges privés. Cette plateforme s'adresse au personnel pédagogique du réseau collégial québécois. Elle a intégré, depuis 2020, les services qui étaient offerts par Profweb, Vitrine technologie-éducation et DECclic et est financée par le ministère de l'Enseignement supérieur (Éductive, 2023).

[37] Ces abréviations renvoient à l'appellation anglophone de ces modèles : TPaCK pour « Technological Pedagogical and Content Knowledge »; RAT pour « Replacement – Amplification – Transformation »; PIC-RAT ajoute, à l'abréviation RAT, les lettres PIC pour « Passive – Interactive – Creative » (Éductive, 2023).

À la lumière de ce qui précède, cette obsession pour l'EAD et le numérique en enseignement supérieur doublée de la volonté affirmée de contrôle des enseignant-es par l'imposition de certains outils et pratiques pédagogiques accentue encore plus cette impression d'instrumentalisation des enjeux d'EDI à des fins de gouvernance autoritaire et de vision marchande de l'éducation. Le numérique semble même constituer un cheval de Troie de l'instrumentalisation de l'EDI.

Par surcroît, il semble également que l'EDI soit instrumentalisée pour donner un vernis d'acceptabilité sociale à l'usage de l'intelligence artificielle en éducation. Le document *Équité, diversité et inclusion (EDI) : au cœur de la réussite étudiante* (2023) de l'ORES en fournit une bonne illustration. La dernière section de ce document s'intitule « Prospectives – EDI et intelligence artificielle en enseignement supérieur : une conversation à poursuivre » (pp. 48-54). Cette section analyse en profondeur le problème des biais discriminatoires des algorithmes. De prime abord, quand on lit ce qui suit, on peut croire que l'ORES émet une sérieuse mise en garde contre l'usage de l'IA en éducation :

> il est nécessaire de « contrer cette obligation de prendre le virage numérique à tout prix et à toute vitesse, afin d'éviter la sortie de route. S'il y a une urgence, c'est celle de ralentir et de faire émerger des conditions favorables à la participation [citoyenne]. Ainsi, il sera possible de trouver des réponses inclusives à des problématiques numériques qui demeurent avant tout sociales » (Gentelet et Lambert, 2021) (ORES, 2023, p. 53).

Mais en fait, l'ORES oriente sa réflexion vers la promotion d'une « IA inclusive et responsable ». Elle mentionne que

> [c]'est notamment pour répondre à ces préoccupations qu'a été rédigée la Déclaration de Montréal pour un développement responsable de l'intelligence artificielle, une initiative de l'Université de Montréal (2017) en vue d'orienter le développement de l'IA de manière inclusive (ORES, 2023, p. 53).

Nous avons déjà abordé la question de « La reproduction des discriminations par les algorithmes » dans le rapport *Intelligence artificielle en éducation – De la mission à la démission sociale…* (2023; section 2.5.1) et du « discours éthique incorporé et co-construit par des éthiciens et cybernéticiens travaillant "main dans la main" » (Martin, 2021) à la promotion d'une « IA responsable ». Nous avions également mis au jour les liens entre les gouvernements (généreuses subventions), les établissements universitaires et divers organismes voués au développement accéléré de l'IA, notamment en éducation, comme le consortium IVADO[38] ou l'Observatoire

[38] Sur son site Internet, l'IVADO se présente ainsi : « IVADO est un consortium interdisciplinaire et intersectoriel de recherche, de formation, et de mobilisation des connaissances qui a pour mission de bâtir et de promouvoir une intelligence artificielle robuste, raisonnée et responsable. Piloté par l'Université de Montréal, avec 4 partenaires universitaires (Polytechnique Montréal, HEC Montréal, Université Laval et Université McGill), IVADO rassemble des centres de recherches, des partenaires gouvernementaux et industriels, pour coconstruire des initiatives intersectorielles ambitieuses favorisant un changement de paradigme de l'IA et de son adoption » (IVADO, 2023).

international sur les impacts sociétaux de l'IA et du numérique (OBVIA)[39], tous deux cités à maintes reprises dans le document de l'ORES sur l'EDI et très présents à la fois dans la sphère de l'enseignement supérieur et dans la sphère de l'EDI. Pensons notamment à la première journée de réflexion sur l'IA de la ministre Déry, le 15 mai 2023, organisée par l'IVADO, et à la contribution de l'IVADO au Réseau québécois pour l'équité, la diversité et l'inclusion (RQEDI, 2020). Or, depuis la Déclaration de 2017, a-t-on vraiment vu des améliorations significatives et suffisantes quant aux biais discriminatoires de l'IA? Pire encore, la tendance est à l'élimination des équipes de travail ayant pour mandat de questionner l'éthique de l'IA (Guglielminetti, 14 mars 2023).

Le document de l'ORES mentionne également les recommandations de l'UNESCO (2019) en matière d'IA ainsi que les « meilleures pratiques » pour éviter les biais discriminatoires. Mais compte tenu de l'environnement du développement de l'IA et du laxisme des gouvernements en matière de règlementation, ça ne semble vraiment que des vœux pieux. D'ailleurs, en vue du sommet international sur la sécurité de l'IA des 1 et 2 novembre 2023 (à Londres), plus de six mois après la sortie publique d'un millier de signataires issus du milieu des technologies pour revendiquer un moratoire de six mois (qui n'a pas eu lieu[40]) sur le développement des systèmes avancés d'IA afin que les États puissent se doter d'encadrements législatifs,

> un appel émanant de sommités de l'IA vient [encore] rappeler l'urgence d'agir. […] En fin de compte, ce qui est revendiqué, c'est que les autorités étatiques se dotent des moyens afin de comprendre et d'anticiper les enjeux sociétaux du déploiement de l'IA. En d'autres termes, passer de la béate incantation du dogme de « l'interdit de brider l'innovation » à une approche qui reconnait que la véritable innovation est celle qui se déploie dans le respect des droits et libertés des individus et des collectivités (Trudel, 31 octobre 2023).

Or ce sommet réunissant, pour l'occasion, des experts du domaine, des cadres de multinationales et des politiciens des pays les plus riches, est non seulement résolument campé dans ce dogme du tout à l'innovation et de la foi aveugle en une « IA responsable »[41], mais il s'est également tenu à huis clos, dans un format « dominé par les géants de la technologie et offrant un accès limité à

[39] L'OBVIA se présente pour sa part ainsi : « L'Observatoire international sur les impacts sociétaux de l'IA et du numérique (OBVIA) est un réseau de recherche ouvert qui fédère les expertises de 260 chercheuses et chercheurs de 18 établissements postsecondaires du Québec (universités et collèges) ainsi que de nombreux partenaires nationaux et internationaux. Soutenu financièrement par les Fonds de recherche du Québec (FRQ), l'OBVIA aide les communautés, les organisations et la société à maximiser les retombées positives et à minimiser les effets négatifs de l'intelligence artificielle (IA) et du numérique » (OBVIA, 2023).

[40] Elon Musk, le plus médiatique de ces signataires, n'a ainsi nullement ralenti les activités de développement de l'IA au sein de ses entreprises, qu'il s'agisse de sa société Neuralink, qui est passée depuis dans sa phase d'essai d'implants cérébraux chez l'humain, des tests de conduite autonome de ses Tesla ou de sa nouvelle IA générative supposée instiller un peu d'humour dans son réseau « X ».

[41] On parle de « passer en toute confiance de la peur à l'opportunité en matière d'IA », de recherche de « l'équilibre entre la robustesse qui préviendrait les dérapages ou les effets d'une utilisation maladroite ou malicieuse d'une IA avancée et la souplesse qui permettrait aux entreprises et aux chercheurs de continuer à innover » ou encore « d'arriver à définir des garde-fous sans entraver l'innovation pour les laboratoires d'IA et les géants de la technologie » (McKenna, 1 novembre 2023).

la société civile » (McKenna, 1 novembre 2023). Prenant la voie de la signature d'une déclaration, dont le but n'est pas de mener à une législation mondiale, mais de guider les État pour leur analyse « [d]es risques et [d]es occasions que crée l'IA », et du vœu de la « cré[ation] d'un groupe d'experts sur l'IA selon le modèle du GIEC pour le climat » (McKenna, 1 novembre 2023), ce sommet laisse pour le moins dubitatif quand on pense à l'inertie passée et présente des États devant les nombreux appels à l'action du GIEC pour contrer la très grave crise climatique et devant la quantité de déclarations sans lendemains. Dans ce contexte, miser sur l'EDI pour assurer le développement d'une « IA responsable » au service de l'EDI semble très peu réaliste.

Pendant que l'IA poursuit son développement effréné, au Canada, le projet de loi fédéral sur l'IA stagne (la *Loi sur l'intelligence artificielle et les données* – *LIAD* – est qualifiée de « coquille vide » par les experts; Normandin, 2 novembre 2023) et, au Québec, même si le gouvernement se donne un Forum public sur l'encadrement de l'IA (2 novembre 2023), il ne s'empêche pas de « miser le tout pour le tout » en participant, avec la pléthore d'organismes de promotion de l'IA et les établissements d'enseignement supérieur, à « All In »[42], la grand-messe annuelle canadienne de l'IA qui réunit les « 3 piliers de notre écosystème [d'IA :] Startups et investisseurs / Joueurs de l'industrie / Recherche et académique » (All In, 2023). Bref, force est de constater que les États succombent à l'immense pression économique générée par cet écosystème[43].

Bien sûr, il ne s'agit pas d'y voir là un complot ou de penser que toutes les personnes qui font la promotion de l'IA en éducation ont de mauvaises intentions. Pensons à Andréanne Sabourin Laflamme, chercheuse à l'OBVIA, qui se désole de certains aspects de la *LIAD* et qui appelle à une règlementation plus musclée (Normandin, 2 novembre 2023). Nous mentionnions également le cas de l'ORES, dont l'équipe mise notamment sur l'IA et sur la CUA pour rendre l'école plus inclusive. Le problème c'est le manque de recul critique à la fois sur le discours qui instrumentalise l'EDI et sur le système dans lequel s'inscrivent cette instrumentalisation de l'EDI et ce recours à l'IA. Sans une analyse critique du cybercapitalisme dans lequel se déploie l'IA[44] et de la Nouvelle gestion publique (NGP) dans laquelle s'inscrit la CUA, l'autonomie professionnelle à elle seule ne peut garantir la mise en place de mesures qui favorisent l'inclusion de la diversité dans une perspective de justice sociale. Et si cette autonomie professionnelle est, en plus, menacée par la NGP, la qualité de cette inclusion est sérieusement en péril.

---

[42] Bien sûr, on comprend que le nom « All In » renvoie à « *Artificial Intelligence* », mais difficile de ne pas y déceler une certaine légèreté avec laquelle on traite l'IA par cette référence pourtant mal avisée à une stratégie de poker qui consiste à bluffer et à prendre le risque de tout perdre. Les impacts négatifs de l'IA sont pourtant trop sérieux pour cautionner ce genre d'humour.

[43] Notons au passage qu'il en coûtait 1 000$ pour un laissez-passer de 2 jours à l'événement All In 2023.

[44] Pour une analyse plus détaillée de ce système, voir le dossier *Intelligence artificielle en éducation – De la mission à la démission sociale : replaçons l'humain au cœur de l'enseignement* (2023) du comité école et société.

Une instrumentalisation de la diversité qui contamine même le Conseil supérieur de l'éducation

En mai 2022, le Conseil supérieur de l'éducation publiait son rapport *Formation collégiale – Expérience éducative et nouvelles réalités* dans lequel il se proposait d'aborder, parmi ces « nouvelles réalités », la « diversité croissante de la population étudiante » dans la perspective d'une éducation humaniste « actualisée ». Force est de constater que cet organisme indépendant nourrit plus que jamais, dans ce rapport, sa tendance récente à adopter sans regard critique le paradigme néolibéral en éducation, ce qui dénature la portée humaniste de la vision qu'il se targue pourtant de mettre de l'avant.

Nous sommes bien loin, ici, du courage politique d'un Conseil qui, en 2016, dans son rapport *Remettre le cap sur l'équité*, avait pointé les effets dévastateurs de l'école à plusieurs vitesses en affirmant que le système d'éducation québécois était le plus inégalitaire au Canada, affirmation qui, selon plusieurs observateurs (Perron, 30 novembre 2023), a pu jouer un rôle dans l'amputation des mandats d'analyses et de recommandations du Conseil pour les secteurs primaire et secondaire de l'éducation québécoise[45]. Dans son rapport de mai 2022, le Conseil va même jusqu'à recommander certaines mesures qui nourrissent l'essor d'un cégep à plusieurs vitesses, notamment la valorisation et le développement de programmes sélectifs, parfois assortis de frais, de type DEC Plus dans le réseau francophone ou de cheminements *Honours* du côté anglophone (CSE, 2022, pp. 97-98). Voilà qui favorise bien peu des objectifs d'équité, de diversité et d'inclusion dans une optique de justice sociale.

En fait, le Conseil supérieur de l'éducation, comme le ministère de l'Enseignement supérieur dans son *Plan d'action pour la réussite en enseignements supérieur 2012-2026* (2021), s'intéresse beaucoup plus à la « diversité » des parcours étudiants qu'à la diversification des profils étudiants. Il développe une véritable fétichisation de « La **flexibilité** de la formation : un potentiel à **optimiser** » (section 3 du rapport; nous soulignons) : flexibilité du cheminement scolaire et des horaires, des modes d'enseignement, des pratiques pédagogiques… tout y passe! Les études collégiales se présenteraient, selon ces vœux, comme un gros buffet pour une « clientèle » aux goûts et aux « besoins » variés. Or, comme le démontraient messieurs Laval, Vergne, Clément et Dreux dans leur ouvrage *La nouvelle école capitaliste* (2012), la logique de « libre choix » du nouveau « marché scolaire » contribue à la reproduction des inégalités sociales.

De plus, qui dit « choix » dit « autonomie ». Nous avions abordé le mythe de l'étudiant-e autonome dans notre rapport sur l'enseignement à distance (CES, 2019, section 4.1.2), mythe qui fait fi, notamment, des inégalités socioéconomiques. Nous avions souligné également que, même en enseignement supérieur, le degré d'autonomie des étudiant-es varie encore beaucoup et qu'

[45] Soulignons d'ailleurs qu'en mars 2023, quelques mois avant le dépôt du projet de loi 23 qui allait l'amputer du volet « primaire / secondaire » de sa mission, le Conseil supérieur de l'éducation ajoutait une « Mise au point » à son rapport *Remettre le cap sur l'équité* afin de « nuancer » sa position, affirmant désormais que « le système scolaire québécois actuel demeure inégalitaire, sans toutefois être le plus inégalitaire au Canada ». Il semble que cette rétractation n'ait pas été jugée suffisante par la CAQ et son ministre de l'Éducation…

> [i]l est raisonnable de croire que certaines et certains puissent ne pas être en mesure [de] faire une évaluation appropriée [de leurs besoins] et qu'elles ou ils soient alors privés d'un soutien adéquat, ce qui aurait un effet sur leur motivation et sur leurs apprentissages (CES, 2019, p. 36).

Le Conseil, qui associe beaucoup la flexibilité et la possibilité de faire des choix à un facteur de motivation, semble ainsi confondre « désir » et « besoin ». C'est d'ailleurs ce que le Comité interordres de la relève étudiante (CIRE) avance dans le rapport du Conseil en

> nuan[çant] d'abord la volonté des [étudian-tes] d'avoir plus de choix de cours et un programme personnalisé [et en estimant] que c'est avec le recul que les étudiantes et les étudiants constatent la valeur de la formation qui leur a été offerte même si, a priori, elle ne semblait pas correspondre assez à leurs intérêts (CSE, 2022, p. 80).

Le Conseil a beau recommander à la ministre de l'Enseignement supérieur des moyens d'« assurer […] un accompagnement soutenu à l'étudiante et à l'étudiant dans la définition et la réussite de son projet de formation » (CSE, 2022, p. 116), l'argument qui soutient ce mégaprojet d'éclatement « à la carte » de l'enseignement collégial n'est vraiment pas rigoureux, pour ne pas dire « probant ». En effet, le Conseil reconnait que « [l]es bénéfices et [l]es conséquences [de la flexibilité] sur la réussite des étudiantes et des étudiants […] demeurent peu documentés » et que « les recherches demeurent limitées au regard des effets de l'apprentissage flexible sur la réussite et sur l'équité en enseignement supérieur » (CSE, 2022, p. 69) tout en persistant dans sa recommandation de flexibilisation de l'enseignement collégial sous prétexte que

> [ce] mouvement vers la flexibilité est déjà enclenché dans la mouvance sociétale marquée notamment par la diversité des attentes et des besoins des populations étudiantes, par les synergies entre les multiples lieux d'apprentissage de même que par l'évolution fulgurante du numérique (CSE, 2022, p. 83).

Et sur cette erre d'aller, le Conseil emboîte le pas avec la supercherie des « compétences du 21e siècle » qui, selon ses recommandations, devraient être enseignées dans les cours de formation générale, surtout l'une d'entre elles, soit la maîtrise des technologies numériques, technologies qui ne sont pas reconnues comme un vecteur de justice sociale, quoi qu'en disent le Conseil ou les promoteurs du virage numérique en éducation[46].

En fait, parmi les 19 « compétences du 21e siècle » sélectionnées par le Conseil, seules deux renvoient à des compétences qui ne sont pas déjà enseignées dans les cours de formation générale commune du collégial : la maîtrise des technologies numériques et l'esprit d'entrepreneuriat. Ces deux compétences sont également les seules à contribuer à la reproduction de l'école capitaliste. Toutes les autres compétences existaient bien avant le 21e siècle et occupent déjà une place importante dans la formation générale, particulièrement l'essentielle ouverture aux différences interculturelles abordée principalement dans les cours de français ou d'anglais langue et littérature et dans les cours de français et d'anglais langue seconde.

Ces fameuses « compétences du 21e siècle » ont fait l'objet de nombreux référentiels dans le monde. Si tous s'accordent sur l'importance de mieux maîtriser la collaboration, la communication

[46] À ce sujet, voir notamment le rapport sur l'*Intelligence artificielle en éducation* (2023) du comité école et société.

et les habiletés sociales ainsi que l'usage « essentiel » des TIC, nombreux sont ceux, tels que celui développé par C21 Canada, qui les présentent, de manière à peine voilée, sous un jour résolument néolibéral[47]. Ces référentiels de compétences aspirent également à transformer le domaine de l'éducation. Comme le précisent Hart et Ouellet,

> [l]'importance du rôle des professeurs et de leur développement professionnel est largement promue dans tous les référentiels. […] On ne s'attend pas uniquement à ce qu'ils facilitent l'acquisition de ces compétences, par exemple, mais aussi à ce qu'ils les possèdent eux-mêmes (Hart et Ouellet, décembre 2013).

Est-ce donc à dire que l'on considère que les enseignant-es ne possèdent pas déjà les habiletés à collaborer ou à communiquer? La suite de la citation nous permet de comprendre qu'on se sert plutôt de ce concept pour imposer des approches pédagogiques et l'utilisation du numérique en classe :

> Deux besoins sont fréquemment identifiés : développer leurs habiletés à utiliser différentes méthodes d'enseignement et savoir utiliser les outils offerts par les TIC pour créer des environnements de formation appropriés aux apprentissages du 21e siècle. […] [l]ls doivent pouvoir observer des exemples réels, s'engager dans des activités de développement professionnel sur une base continue et s'intégrer à des communautés d'apprentissage professionnelles. […] Mais comment les évaluer? Ici encore, les TIC peuvent jouer un rôle de premier plan, croit-on, que ce soit pour changer la manière d'évaluer la conception et l'administration de tests notamment, ou lorsqu'il faut modifier la nature même de ce qui doit être évalué ou appris (Hart et Ouellet, décembre 2013).

Bref, comme on le répète souvent, laissons les enseignant-es exercer leur jugement professionnel en toute autonomie et donnons-leur des conditions d'enseignement leur permettant le plein déploiement, chez leurs élèves et leurs étudiant-es, des éternelles (et non du 21e siècle) compétences à dimension humaine.

3.2 Au primaire et au secondaire

3.2.1 Place de l'inclusion dans le Référentiel de compétences professionnel [de la] profession enseignante

Vérifions maintenant si on retrouve un degré aussi élevé d'instrumentalisation de l'EDI au primaire et au secondaire en commençant avec une analyse de la nouvelle mouture du *Référentiel de*

[47] PC21 Canada rassemble des partenaires de l'éducation, du monde des affaires et des multinationales des TIC. Cet organisme détaille, par exemple, la compétence « Collaboration » comme étant notamment une « Capacité d'interagir avec autrui de façon positive et respectueuse pour créer de nouvelles idées et développer des produits ». Quant à la compétence « Créativité, innovation et esprit d'initiative », elle se traduit en « capacité de faire preuve d'innovation et d'esprit d'entreprise pour concevoir et appliquer des connaissances nouvelles dans le but de créer de nouveaux produits ou de résoudre des problèmes complexes » (C21 Canada, 2012; nous soulignons).

compétences professionnelles [de la] *Profession enseignante* (2020). Le fait que la page titre de ce document présente une enseignante qui tient, comme outil pédagogique, une tablette numérique, peut nous laisser croire qu'il en sera de même. Or ce document est plutôt enthousiasmant puisqu'il fait la part belle aux enjeux d'EDI dans une perspective de justice sociale et parce qu'il insiste énormément sur l'importance de l'autonomie professionnelle des enseignant-es.

La première partie du document, qui propose un relevé « Des changements nombreux et importants depuis 20 ans », aborde notamment l'« Intégration des perspectives autochtones dans l'enseignement » (p. 14), « L'identité et l'expression de genre » (pp. 15-16) en plus des stéréotypes de genre comme « source potentielle d'inégalité » (p. 15), « Les inégalités socioéconomiques » et leur « influence considérable sur la trajectoire scolaire des jeunes et [sur] leur réussite, et ce, dès la petite enfance » (potentielle source d'exclusion; p. 16), et ce, dans une approche intersectionnelle et dans une perspective de justice sociale au sens entendu par l'article 10 de la *Charte des droits de la personne et des droits de la jeunesse*. Cela dit, avec une telle mise en contexte, il est étonnant que le phénomène de l'école à plusieurs vitesses, potentielle source d'exclusion et de discrimination, ne soit pas abordé. Tout ce qu'on dit c'est que

> [p]auvreté, inégalité et exclusion […] interpellent l'école et le personnel enseignant quant à leur capacité à promouvoir une éducation équitable et inclusive en utilisant les leviers d'intervention à leur disposition dans une perspective de justice sociale (pp. 16-17).

Or ces leviers sont très restreints, notamment à cause du sous-financement de l'éducation et des mauvaises conditions de travail, particulièrement dans le réseau public « ordinaire ». Et les enseignant-es n'ont aucun pouvoir décisionnel par rapport à l'école à la ségrégation scolaire; c'est l'État qui pourrait agir à ce sujet, mais le ministre Drainville a été très clair : il n'en a aucunement la volonté (Plante, 29 novembre 2022). Compte tenu de cette omission, il étonnant de lire, dans la description de la compétence # 13 – « Agir en accord avec les principes éthiques de la profession », que l'enseignant-e est appelé-e à

> [d]énoncer […] les savoirs, les pratiques, les attitudes et les processus qui produisent ou reproduisent, en contexte éducatif, des situations d'exclusion et de discrimination (p. 82).

Quoiqu'il en soit, l'EDI est présente en filigrane pour plusieurs des 13 compétences de la profession enseignante[48], et l'une d'entre elles y est explicitement dédiée : la # 7 – « Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves ». On y parle de différenciation pédagogique sans la confiner à la conception universelle de l'apprentissage (la CUA n'est en fait pas du tout nommée dans le référentiel). Et par-dessus tout, on ne sent aucune prescription d'une approche pédagogique particulière pour assurer l'équité et l'inclusion des divers profils étudiants vulnérables.

D'ailleurs, le référentiel insiste à plus d'une reprise sur l'article 7 de la *Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires* (PL 40, sanctionné le 8 février 2020), qui ajoutait ceci à la loi :

[48] Pour un tableau comprenant l'ensemble des 13 compétences professionnelles, consultez l'annexe 5.

> L'enseignant doit suivre au moins 30 heures d'activités de formation continue par période de deux années scolaires débutant le 1er juillet de chaque année impaire. **Il choisit les activités de formation continue qui répondent le mieux à ses besoins en lien avec le développement de ses compétences**. On entend par « activité de formation continue » la participation à une activité structurée, notamment un cours, un séminaire, un colloque ou une conférence, organisée par le ministre, par un établissement d'enseignement universitaire, par un centre de services scolaires, par un établissement d'enseignement régi par la Loi sur l'enseignement privé […], par un autre organisme, par un pair […]. La lecture d'ouvrages spécialisés est également reconnue comme une activité de formation continue. Est aussi visée toute participation à titre de formateur à une telle activité (*Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*, LQ 2020, c 1; nous soulignons).

Également, dans la section 3.2 sur le deuxième principe à la base de l'enseignement, soit « Savoir agir de manière autonome en fonction des caractéristiques de la situation », le Référentiel de compétences met l'accent sur le fait que « [c]ette autonomie est reconnue et affirmée dans la *Loi sur l'instruction publique* » (p. 28), à l'article 19 de la loi, dont le libellé est rappelé :

> Dans le cadre du projet éducatif de l'école et des dispositions de la présente loi, l'enseignant a le droit de diriger la conduite de chaque groupe d'élèves qui lui est confié. L'enseignant a notamment le droit : 1° de prendre les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou pour chaque élève qui lui est confié; 2° de choisir les instruments d'évaluation des élèves qui lui sont confiés afin de mesurer et d'évaluer constamment et périodiquement les besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun des élèves qui lui sont confiés en se basant sur les progrès réalisés (*Loi sur l'instruction publique*. RLRQ c. I-13.3).

La pluralité des sources et des approches en recherche dans le domaine de l'éducation tout comme la diversité des approches pédagogiques et la liberté de choix quant à ces approches sont bien affirmées (particulièrement à la section 4 du document : « Former aux connaissances à la base de l'acte d'enseigner »). On y reconnait l'expertise pédagogique des enseignant-es et on ne sent aucune volonté de subordination de celles-ci et de ceux-ci aux autres professionnels de l'éducation ou aux directions d'établissements. Enfin, on croit même rêver quand on lit que le ministère de l'Éducation reconnait que l'autonomie professionnelle nécessite de bonnes conditions de travail :

> Enfin, il faut rappeler que les compétences professionnelles tout comme l'exercice de l'autonomie ont besoin d'un environnement organisationnel propice et d'une culture de soutien au travail pour donner leur véritable mesure (p. 40).

Ce portrait du métier d'enseignant-e au primaire et au secondaire met en place toutes les conditions permettant aux enseignant-es de mettre leurs compétences et connaissances à profit pour bien traiter des enjeux d'EDI auprès de leurs élèves vulnérables.

3.2.2. Quand le numérique fait tout dérailler…

Le ton du *Référentiel de compétences professionnelles [de la] profession enseignante* change à la compétence # 12 – « Mobiliser le numérique » (pp. 78-79). On quitte totalement le registre de l'autonomie professionnelle pour celui de l'injonction au numérique[49]. De plus, le caractère « transversal » de cette compétence lui donne une ascendance sur l'ensemble des autres compétences, ce qui n'est guère rassurant, d'autant plus que le Référentiel affirme la fausseté[50] suivante :

> Or on connaît encore peu l'effet de ces technologies sur les jeunes d'âge scolaire, leur développement physique, intellectuel, émotionnel et social, leur santé ou leurs rapports au milieu de vie, à l'école, à l'apprentissage et aux connaissances à la base des programmes d'études (p. 17).

Et lorsqu'il est question de regard critique sur le numérique, on sent qu'on est dans une optique d'une « utilisation responsable » et non dans une optique où on pourrait conclure que le numérique est à bannir à certains égards. Le document ne prend aucunement en considération la pourtant nécessaire sobriété numérique[51].

Parmi les « dimensions » de la compétence # 12, on trouve « Mettre à profit le numérique en tant que vecteur d'inclusion et pour répondre à des besoins diversifiés » (p. 79). On indique clairement que « [l]es dimensions [de cette compétence] sont issues du Cadre de référence de la compétence numérique du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur » (p. 79), conçu en 2019 et destiné à tous les ordres d'enseignement, du préscolaire à l'université.

Sans trop entrer dans les détails de ce *Cadre de référence de la compétence numérique* (nous en aurions long à dire…), concentrons-nous sur la dimension # 8 de cette compétence, soit « Mettre à profit le numérique en tant que vecteur d'inclusion et pour répondre à des besoins diversifiés ». La définition des éléments de cette dimension n'est vraiment pas claire. Il semble y avoir confusion

[49] Mentionnons également au passage que le projet de loi 23 maintenant adopté comprend des dispositions permettant au ministre de l'Éducation d'« accorder […] l'autorisation pour un élève ou un groupe d'élèves de recevoir des services éducatifs à distance selon des règles qui dérogent à une disposition du règlement pris en application du présent article ou à une disposition du régime pédagogique » (article 33 du projet de loi 23). Pourtant, comme le rappelle bien la CSN dans son mémoire sur le PL 23, la pandémie a révélé une importante fracture numérique à la fois entre les établissements scolaires privés et publics et entre les élèves et étudiant-es provenant de familles bien nanties ou à faibles revenus, accentuant par le fait même les problèmes d'équité et d'inclusion déjà présents avec l'école à plusieurs vitesses.

[50] Le Référentiel date de 2020, et les effets néfastes des technologies sur les élèves étaient alors déjà bien documentés, comme en fait foi notamment le rapport du comité école et société *L'enseignement à distance : Enjeux pédagogiques, syndicaux et sociétaux* (2019).

[51] Pour une réflexion plus approfondie sur la sobriété numérique, consultez le dossier *Intelligence artificielle en éducation – De la mission à la démission sociale : replaçons l'humain au cœur de l'enseignement* (2023) du comité école et société.

entre, d'une part, l'inclusion et, d'autre part, la diversité de besoins entendue au sens large (sans liens avec les enjeux d'EDI). Par exemple, on indique qu'il faut

> analyser les fonctionnalités de chaque outil [numérique] en fonction des besoins à combler et des contraintes d'accessibilité d'ordre culturel [?], physique, technique ou économique, afin d'évaluer [sic] les bénéfices et les limites (p.20).

Comme exemple d'application en situation d'enseignement, on parle d'utilisation de logiciel pour un-e élève ou un-e étudiant-e aux prises avec un handicap visuel, ce qui donne l'impression, comme dans le PASME, d'un transfert des obligations des établissements en matière d'accommodements vers les enseignant-es.

En ce qui a trait aux « principes sur lesquels repose le cadre de référence », le document affirme d'emblée cette absurdité :

> Sans nier les risques qui peuvent découler de la « fracture numérique », [le *Cadre de référence de la compétence numérique*] permet d'appréhender néanmoins le numérique en tant qu'outil d'inclusion. À cet égard, une conception universelle [sic] du numérique en enseignement devrait permettre son usage par toute personne, sans nécessiter d'adaptation ni de conception particulière, quels que soient son sexe, son âge, sa situation ou son handicap, le cas échéant (p.8).

On se demande bien ce qu'on peut vouloir dire par là…

3.2.3 Encore la CUA (bis)…

Même si, dans le corps du texte du *Cadre de référence de la compétence numérique*, on ne trouve aucune mention de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) en lien avec cette dimension d'inclusion de la compétence numérique, on y trouve des méthodes typiques de la CUA, par exemple : « Produire ou coproduire une diversité de contenus (numériques ou non) avec le numérique et dans le cadre d'activités pédagogiques, professionnelles ou de la vie courante » (dimension # 7 – « Produire du contenu avec le numérique », p. 19). On trouve également la définition de la CUA dans le glossaire en fin de document, CUA présentée comme unique cadre de référence possible pour les enjeux d'EDI : « Conception universelle de l'apprentissage (CUA) [:] Cadre de référence pour l'utilisation de la technologie en vue d'une maximisation des occasions d'apprentissage de chaque apprenante ou apprenant » (p. 29).

Bref, le *Cadre de référence de la compétence numérique* contraste totalement avec le Référentiel de compétences de la profession enseignante non seulement en ce qui a trait au respect de l'autonomie professionnelle des enseignant-es et à son rapport aux enjeux d'EDI, mais aussi en ce qui a trait à sa clarté et à sa qualité. À cet égard, soulignons qu'il a été en partie conçu par trois codeurs et à l'aide de logiciels d'analyse textuelle (IRaMuTeQ et QDA Miner; p. 25), ce qui peut peut-être expliquer ce décalage. Et le processus de consultation, notamment auprès de personnes conseillères technopédagogiques, a été fait par le biais d'un sondage en ligne Survey Monkey

(p. 26). Qui plus est, il s'appuie sur les très discutables « compétences du 21e siècle »[52] et il ne propose aucun regard critique sur le numérique en éducation alors qu'il pullule d'appels au développement d'un regard critique sur le numérique, un regard de type « utilisation responsable » qui ne semble viser, en fait, qu'à lui donner un vernis d'acceptabilité sociale.

3.2.4 PL 23, « données probantes » et impacts sur l'inclusion

Enfin, comble de l'absurdité, le projet de loi 23 du ministre Drainville a sérieusement réduit la toute récente reconnaissance de l'autonomie professionnelle du personnel enseignant (article 7 du projet de loi 40 de l'ancien ministre caquiste Roberge). Chassez le naturel et il revient au galop… Tel que le souligne la CSN dans son avis,

> [l]es articles 1 et 55 du projet de loi [23] viennent limiter, voire contredire, cette autonomie en mentionnant qu'elle s'appliquerait sous réserve des conditions et modalités d'un nouveau règlement. La portée de ce futur règlement défini à l'article 34 est très large. Le ministre peut y prévoir les conditions et modalités relatives à la formation continue, notamment celles portant sur la reconnaissance du contenu des activités de formation, et les modes de contrôle, de supervision ou d'évaluation des obligations de formation continue. […] Bref, *exit* l'autonomie professionnelle. Par le passé, les enseignantes et les enseignants ont dénoncé le fait que les activités de formation qu'on leur imposait ne concernaient pas leurs besoins ni les réalités de leur classe. C'est le retour à la case départ (CSN, 2023, p. 13).

Pire encore : le PL 23 accorde de multiples super pouvoirs à la ou au ministre de l'Éducation[53], dont celui de renverser des décisions jusque dans les classes, « suggér[ant] ni plus ni moins que ce serait le ministre qui incarnerait le niveau d'autorité le plus approprié pour juger en définitive des besoins des élèves » (Lemieux et al, p. 8), et cela, tout en renforçant, contre toute logique, l'imputabilité des enseignant-es par rapport aux résultats scolaires des élèves. Comble de l'absurde, en lien avec cette imputabilité accrue des enseignant-es, le dorénavant omnipotent ministre Drainville veut instaurer des nouvelles voies accélérées (moins qualifiantes) pour accéder à la profession enseignante. Et dès le lendemain de l'adoption du projet de loi lui conférant ces superpouvoirs, il nommait, à la tête du comité d'experts dont le mandat sera d'approuver ces formations accélérées, une personne en conflit d'intérêts (Sioui, 14 décembre 2023). Ça commence bien!

Par ailleurs, la résurrection du projet de création d'un Institut national d'excellence en éducation (INEE) dans le cadre du PL 23 a soulevé une contestation presque unanime dans les milieux de l'éducation (CSN, 1 juin 2023 et Sioui, 25 août 2023). Un ouvrage collectif (*Le PL 23 et l'INEE :*

---

[52] Pour une brève analyse des « compétences du 21e siècle », voir l'encadré un peu plus haut, sur le document *Formation collégiale – Expérience éducative et nouvelles réalités* (mai 2022) du Conseil supérieur de l'éducation.

[53] Pour plus de détails sur ces super pouvoirs conférés à la ou au ministre de l'Éducation, voir la *Chronique 97 – Le tour de vis de Drainville* (25 mai 2023) du comité école et société.

excellence ou standardisation en éducation?), fruit de la collaboration d'un nombre important d'enseignant-es des sciences de l'éducation de toutes allégeances, est même paru en ligne en septembre 2023 pour dénoncer le PL 23, particulièrement l'INEE et son approche basée exclusivement sur l'approche dite des « données probantes ». Ce collectif s'emploie à démontrer les impacts délétères de cette vision réduite de la recherche en éducation ainsi que son rôle dans la gouvernance néolibérale.

Dans son article « Le Projet de loi n° 23 et son Institut national d'excellence en éducation : un copier-coller du *No Child Left Behind Act* étatsuniens » (2023), Hélène Makdissi (Université Laval) démontre à quel point la CAQ s'est fortement inspirée de ce virage gestionnaire imposé aux États-Unis il y a 40 ans, virage de type NGP qui a donné des résultats négatifs : voilà qui s'avère peu probant comme projet de réforme en éducation! Cela est d'autant plus problématique que le PL 23 souffre d'un important déficit démocratique (entre autres, il a été fortement orienté par le Comité sur les résultats scientifiques et le milieu scolaire, comité « fantôme » composé de huit personnes ferventes partisanes des « données probantes ») en plus de prévoir l'élimination d'instances indépendantes en éducation dont le Conseil supérieur de l'éducation qui serait amputé de son important volet de l'éducation préscolaire, primaire et secondaire (Sioui, 9 septembre 2023 et 11 septembre 2023).

Tel que Frédéric Saussez (Université de Sherbrooke) le souligne, « [les] personnels de l'éducation, et plus spécifiquement [le] personnel enseignant, […] sont traditionnellement réti[fs] à une évaluation en termes stricts d'efficacité en raison de leur forte composante relationnelle et contextuelle » (Saussez, 2022, p. 177). Cela est d'autant plus important en ce qui a trait aux enjeux d'équité, de diversité et d'inclusion. Comme l'explique Charles-Antoine Bachand (UQO), parce que

> la méta-analyse ou la synthèse systématique d'essais randomisés contrôlés implique l'analyse de résultats provenant de dizaines de recherches différentes réalisées dans autant de contextes différents auprès de milliers ou de dizaines de milliers d'élèves[, elle] implique de gommer des différences pourtant importantes. […] En fait, plus c'est probant, moins on est près du plancher des vaches. […] Considérant ce qui précède, on doit aussi admettre que ce ne sont pas tous les phénomènes qui peuvent être étudiés par des recherches produisant des données probantes. Ce type de recherche se concentre d'abord sur ce qui est observable (vitesse de lecture, présence en classe, réussite à une épreuve, etc.) et n'accorde que peu de place à des phénomènes relevant plutôt de l'interprétation (bienêtre, émotions, engagement, valeur, sens éthique, etc.). Cette situation est d'autant plus dramatique que plusieurs chercheur·euse·s notent que les pratiques fondées sur les données probantes sont parfois porteuses d'effets délétères (Zhoa, 2017) qui ne peuvent donc pas être évalués avec la même rigueur (Bachand, 2023, pp. 27-28).

D'ailleurs, les neuf autrices[54] de l'article « Un regard éthique sur le projet de loi n° 23 : le danger d'invisibiliser les inégalités éducatives et sociales quand la diversité n'est pas prise en compte » (2023) soulignent divers problèmes relatifs à cette approche. D'une part, parce que

> le PL23 vise à orienter le personnel scolaire vers des pratiques mises en place selon une approche standardisée […], l'application des mêmes recommandations de la recherche à l'ensemble des élèves sans considérer leurs besoins, expériences et réalités spécifiques, d'autant plus en milieux pluriethniques, défavorisés ou en communauté autochtone, risque d'invisibiliser puis de renforcer les inégalités auxquelles elles et ils doivent faire face en raison du manque de contextualisation et de prise en compte des inégalités telles qu'elles se déploient dans un contexte donné (Borri-Anadon *et al.*, 2023, p. 170).

D'autre part, puisque cette standardisation vise également à servir une approche prédictive (plutôt que préventive) de la réussite, cela risque « d'étiqueter » les élèves plus vulnérables et de les enfermer dans un cercle vicieux (« effet pygmalion »). Les autrices rappellent d'ailleurs que

> la surreprésentation de certains groupes d'élèves, dont ceux historiquement exclus, dans la population de l'adaptation scolaire (Borri-Anadon *et al.*, 2022, Collins *et al.*, 2022) laisse croire que leurs difficultés sont aussi liées à la perception du personnel scolaire de leurs contextes socioéconomique, historique et scolaire. La recherche montre d'ailleurs que c'est en insistant sur des pratiques inclusives pour toutes et pour tous, plutôt qu'en visant seulement les apprenantes et apprenants identifiés comme ayant des difficultés, les excluant par le fait même de certaines activités, que l'école pourrait les aider à surmonter ces difficultés (Prud'homme *et al.*, 2021) (Borri-Anadon *et al.*, 2023, p. 171).

Par ailleurs, compte tenu du fait que la qualification (centration sur la réussite scolaire et la diplomation) est l'objectif principal de l'INEE, quelle place reste-t-il pour les deux autres grands axes de la mission de l'école québécoise, particulièrement pour celui de la socialisation, essentiel pour favoriser le « savoir vivre-ensemble » dans un Québec qui se veut inclusif ? À cet égard, Borri-Anadon *et al.* rappellent que les élèves issu-es de la diversité qui réussissent très bien sur le plan académique peuvent quand même vivre de l'exclusion à l'école et dans la société.

Enfin, puisque l'INEE sera contrôlé par un ou une ministre de l'Éducation qui en déterminerait les sujets d'étude prioritaires, certaines thématiques, certaines perspectives ou certaines méthodes de recherche risquent d'être éclipsées, particulièrement celles en lien avec la diversité[55]. Charles-

[54] Ces neuf autrices (Corina Borri-Anadon, Sivane Hirsch, Geneviève Audet, Marie-Odile Magnan, Josée Charette, Julie Larochelle-Audet, Rola Koubeissy, Catherine Gosselin-Lavoie et Catherine Maynard) sont toutes membres de l'Équipe Inclusion et diversité ethnoculturelle en éducation – IDEÉ, financée par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture.

[55] D'ailleurs, dans l'actuel débat sur la diversité de genre à l'école, qui a donné lieu à des manifestations houleuses le mercredi 20 septembre 2023, la CAQ n'a pas choisi de s'appuyer sur la recherche liée à ce domaine : « Fidèle à son anti-intellectualisme, [le gouvernement Legault] a annoncé la création d'un "comité de sages" chargé de se pencher sur la question – pas un comité de chercheurs, de professionnels

Antoine Bachand (UQO) soulève cette question avec beaucoup d'à-propos dans son article « L'usage exclusif des données probantes en éducation : sursimplification et aveuglements » (2023) :

> la pluralité des approches et des épistémologies implique […] la reconnaissance des travaux importants étant réalisés au Québec comme ailleurs au Canada et dans les Amériques sur les épistémologies féministes, décoloniales et autochtones. L'exploitation exclusive des données probantes ne pourra en effet que faire l'impasse sur plusieurs innovations importantes portées par les chercheur·euse·s inscrivant leurs travaux dans ces épistémologies. À titre d'exemple, comment sera-t-il possible de reconnaitre les savoirs autochtones ou les différentes pratiques associées de la compétence 15 proposées par le Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN) (2020) dans les pratiques fondées sur les seules données probantes? Quelles recherches permettront de comprendre les enjeux de la colonialité sur les élèves québécois de tous les horizons? L'accent mis sur les données probantes semble interdire une exploration plus vaste et nuancée de l'éducation et des finalités qu'elle devrait poursuivre. Il semble même empêcher des travaux de recherche importants respectueux des avancées des sciences sociales et humaines (Bachand, 2023, p. 28).

Compte tenu de tout ce qui précède sur l'« efficacité » non avérée de l'approche des « données probantes », à la fois pour la réussite des élèves et pour la mission inclusive de l'école, pourquoi alors cet entêtement de la part du ministre de l'Éducation et cet appui des gestionnaires de l'éducation au PL 23? C'est que l'approche des « données probantes », depuis ses débuts (voir Saussez, 2022), est complètement en phase avec la NGP puisqu'elle offre aux gestionnaires, qui sont imputables de la « performance » des réseaux de l'éducation, une prise sur les pratiques pédagogiques. Cette vision très restrictive de la preuve scientifique,

> telle qu'elle est mise en scène dans les débats actuels sur la qualité, la fonction ou l'utilité de la recherche en éducation au Québec[,] ne relève pas simplement d'un débat épistémologique interne à une communauté scientifique, mais aussi de logiques économiques et politiques, de détermination des processus de production et de consommation de la preuve, soutenant de nouvelles formes de régulation des pratiques pédagogiques. Ainsi, c'est peut-être moins la valeur scientifique de l'expérimentation qui prime dans cette valorisation d'une forme de preuve que son inscription dans un nouvel ordre politique assujetti à l'économie dans le champ du pouvoir. […] La notion de donnée probante n'est donc pas une notion neutre (Saussez, 2022, p. 167),

et ce, même si on essaie de le faire croire, en l'opposant à d'autres approches qui, elles, seraient idéologiques ou, comme se plaisent souvent à le dire certains commentateurs et même la CAQ, « wokes ».

---

ou de personnes concernées par ces enjeux. Non des "sages" aux qualifications mystérieuses, qui se pencheront sur des questions elles-mêmes assez floues, sachant que tous les points soulevés par les manifestations ont déjà reçu l'attention du législateur, d'une manière ou d'une autre » (Lanctôt, 29 septembre 2023). Mais pas besoin de s'en faire, comme le signifiait l'arc-en-ciel récupéré du mouvement LGBTQI2SNBA+ pendant la pandémie : « Ça va bien aller! »…

Mentionnons au passage que le PARES et le PASME témoignent également de cette obsession pour les « données probantes » et pour les « meilleures pratiques », garantes, selon cette vision managériale, de l'« efficacité » et de la « performance » du système d'éducation. La Fédération des cégeps adopte d'ailleurs cette approche pour mettre de l'avant les « pratiques pédagogiques à impact élevé » qu'elle veut imposer aux enseignant-es. Dans son document *La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs* (2021), elle

> s'appuie en partie sur les travaux menés par John Hattie […], professeur en éducation et directeur du Melbourne Education Research Institute à l'Université de Melbourne en Australie, [qui] a développé le concept de « Visible learning », à partir d'une synthèse de plus de 1 200 méta-analyses faites de 65 000 recherches qui ont concerné l'apprentissage d'élèves et d'étudiants de 4 à 20 ans. Plusieurs des éléments présentés [dans le document de la Fédération des cégeps] sont ceux que Hattie identifie comme ayant un effet sur l'enseignement supérieur (Fédération des cégeps, 2021, p. 53).

Or une recherche rapide permet de constater que les travaux de Hattie ont été maintes fois fortement critiqués. Notamment, dans son article « Comment faire de la pseudoscience avec des données réelles : une critique des arguments statistiques de John Hattie dans *Visible Learning* par un statisticien », Pierre-Jérôme Bergeron (Université d'Ottawa)

> présente des exemples concrets démontrant que le *d* de Cohen (la mesure de base derrière les effets d'ampleur, *effect sizes*, de Hattie) ne peut tout simplement pas être utilisé comme une mesure universelle d'impact. […] [P]ersister à défendre Hattie après avoir pris connaissance de la critique sérieuse de sa méthodologie constitue de l'aveuglement volontaire (Bergeron, 2016, pp. 936-937).

3.2.5. Impact des « données probantes » sur l'autonomie professionnelle

Faisant fi de l'ensemble des lacunes énoncées ci-dessus, les gestionnaires adorent l'approche des « données probantes » puisqu'elle coupe court à toute forme de contestation en donnant un vernis de rationalité à leurs décisions et en leur offrant ainsi la légitimité de prescrire ce que la « science » présente comme les « meilleures pratiques ». Et si ces pratiques ne donnent pas les résultats escomptés, ça ne peut définitivement pas être la faute des gestionnaires, qui s'en sont remis aux « données probantes » pour orienter leurs décisions…

Ce système pernicieux d'imputabilité et d'aveuglement volontaire en vient à pervertir « l'effet-enseignant »[56], présenté de la façon suivante dans la section C. « Aider les jeunes à réussir » du

[56] Si à peu près tout le monde s'entend pour affirmer qu'il existe un « effet-enseignant » ou « effet-maître », qui « réfère à l'important effet sur la réussite des facteurs liés à la personne enseignante (interventions, relations, etc.) » (FAE, 2019, p. 24), il est cependant utopique de croire que cet effet peut surpasser le contexte matériel de l'enseignement, autant celui du jeune que de son école et de son milieu, sans oublier les effets de la lourdeur de la tâche, des programmes ou de certaines faiblesses liées à la formation des maîtres. Le statisticien Pierre-Jérôme Bergeron, cité plus haut, démontre d'ailleurs que l'approche des

budget caquiste de mars 2023, dans le déni le plus total à la fois des obstacles systémiques auxquels sont confrontés les profils étudiants ciblés par la Charte et des responsabilités de l'État en matière d'inclusion :

> Lorsque les pratiques pédagogiques utilisées par l'enseignant sont efficaces, une amélioration importante des résultats scolaires de ses élèves est observée, **et ce, peu importe les conditions socioéconomiques des élèves et les effets de la rationalisation des ressources** (Gouvernement du Québec, 2023, p. C.6; nous soulignons).

Et s'étiole ainsi l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants au profit d'une prise de contrôle des gestionnaires sur leur enseignement, mais aussi de

> celle de différentes catégories de professionnels (psychologue, psychoéducateur, orthopédagogue, etc.). En effet, celles-ci détiennent une expertise légale en matière d'évaluation des besoins particuliers permettant de spécifier de plus en plus finement différentes catégories d'élèves à risque. L'exigence de fonder une intervention appropriée sur des données probantes renforce alors leur autorité en matière de préconisations adressées au personnel enseignant. En effet, avec des programmes expérimentaux de plus en plus spécialisés selon les types de population à risque, ces agents détiennent l'autorité en matière de préconisation d'interventions adaptées. L'[*Evidence-Based Practice and Poli*cy (EBPP)] participerait alors de cette façon à une reconfiguration des rapports de domination se jouant dans la collaboration interprofessionnelle au sein des établissements scolaires. […] [L]e mouvement de l'EBPP mobilise différentes catégories d'agents intéressés à contrôler le processus de fabrication des prescriptions organisant le travail enseignant, à en infléchir les normes et les cadres, et ce faisant à mettre en place les conditions propices à une nouvelle régulation de la pédagogie afin de préserver, voire même d'accroître dans leurs champs respectifs leur propre autorité […] en matière de pédagogie afin de légitimer leur position et leur activité (Saussez, 2022, p. 178).

Ce phénomène n'est bien sûr pas réservé au primaire et au secondaire. Entre le début de la mise en œuvre du *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026* (PARES) et le 20 juin 2023, le nombre d'équivalents à temps complet (ETC) ajoutés dans le réseau collégial pour l'implantation de pratiques pédagogiques dites « à impact élevé » se répartissait comme suit : 202,2 ETC pour des enseignant-es contre 205 ETC pour des ressources professionnelles en soutien à l'enseignement ou à l'apprentissage ainsi que 40,7 ETC pour des ressources ayant la responsabilité d'analyser les données liées à la réussite étudiante et d'évaluer les mesures mises en œuvre pour la favoriser. Proportionnellement au nombre d'enseignant-es et de personnes conseillères pédagogiques dans tout le réseau, le nombre de ressources visant à « encadrer » les enseignant-es a donc explosé. Au collégial privé, la répartition des ajouts pour ces mêmes corps d'emplois se mesurait comme suit : 73,9 ETC pour les enseignant-es contre un total de 67,1 ETC pour les professionnels (soutien à l'enseignement, analyse de données, évaluation des mesures

---

« données probantes » basée sur les travaux de John Hattie contribue à l'occultation de l'effet du statut socioéconomique sur la réussite des élèves (Bergeron, 2016, p. 940). Nous y reviendrons dans la deuxième partie du rapport.

mises en place). Pour le réseau universitaire, la répartition était la suivante : 400,5 ETC pour les professeur-es contre 218,7 ETC pour les ressources professionnelles.[57] Pensons, par ailleurs, à la relativement récente instauration d'une prime pour les personnes conseillères pédagogiques ou technopédagogiques des cégeps qui ont la charge d'une équipe de travail comprenant des enseignant-es. Ce corps d'emploi revendique également un accès à du financement pour faire de la recherche et poursuit son chemin, par divers moyens, dans sa quête d'un rangement plus élevé que celui des enseignant-es dans l'exercice de la relativité salariale.

Cette perte progressive d'autonomie professionnelle des enseignant-es n'est pas sans impacts sur leur santé psychologique. Simon Viviers (professeur à la faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Laval) dépeint d'ailleurs le PL 23 comme « [u]ne loi qui accentuerait la toxicité du milieu de l'éducation comme lieu de travail » (2023). Une enquête de l'INSPQ « montre que près de 72 % du personnel des écoles primaires et secondaires […] sont exposés à un risque de "charge de travail élevée", 56 % à un risque de "faible reconnaissance au travail" et 46 % à un risque de "faible latitude décisionnelle" (Vivier, 2023, p. 157) et, comme l'analyse de Viviers le démontre, le PL 43 va accentuer ces phénomènes. Cela est d'autant plus préoccupant du fait que « la prévalence de la détresse psychologique chez le personnel des écoles primaires et secondaires est aujourd'hui de 56,7 %, un taux plus élevé sur [sic] celui trouvé chez les infirmières durant la pandémie de COVID-19 » (Vivier, 2023, p. 156). Comment peut-on espérer que des enseignant-es en si grande détresse psychologique puissent prendre soin de toutes et de tous leurs élèves, et encore plus particulièrement de celles et ceux qui vivent des problèmes d'iniquité et d'exclusion?

Simon Viviers, tout comme Marie-Pierre Baron (professeure au département des sciences de l'éducation de l'UQAC) dans son texte « Les élèves à besoin particuliers et en situation de handicap : dans l'angle mort du projet de loi nº 23 » ainsi que Mélanie Paré et Mylène Leroux (toutes deux professeures en sciences de l'éducation, respectivement de l'Université de Montréal et de l'UQO) dans leur texte « Un grand enjeu absent du projet de loi nº 23 : où sont les moyens d'exceller en inclusion scolaire au Québec? », en viennent à la conclusion de l'impérative amélioration majeure des conditions de travail des enseignant-es, conditions qui leur permettraient d'exercer convenablement une autonomie professionnelle qui se doit d'être pleinement reconnue, solution incontournable pour assurer la réussite éducative (incluant la réussite scolaire) des élèves et des étudiant-es dans un environnement propice aux enjeux d'EDI. Ce n'est vraiment pas en prescrivant des « pratiques pédagogiques à impact élevé » et « universelles » identifiée par le biais de « données probantes » dans des « guides des meilleures pratiques » qu'on règlera les problèmes actuels des réseaux de l'éducation.

L'État est les gestionnaires de l'éducation ont l'urgent devoir de renoncer aux stériles promesses d'omnipotence que leur offrent tous les mécanismes issus de la Nouvelle gestion publique, dont l'instrumentalisation à la fois des données probantes, de la réussite et de l'EDI. Comme le propose Saussez, il est temps pour eux de troquer leur objectif d'« efficacité » factice pour un objectif de justice sociale :

> la lutte contre la pauvreté et les inégalités scolaires […] ne peut se réduire à un pari sur le seul effet enseignant. Bien qu'ils soient des facteurs importants, ni l'établissement ni

[57] Pour le détail et la référence, voir le tableau en annexe 6.

> l'enseignement ne peuvent à eux seuls contrecarrer les effets de la pauvreté, de la précarité et des inégalités sociales. L'INEE ne peut masquer notre responsabilité collective dans la lutte contre les inégalités sociales. Il ne peut affranchir le politique de sa responsabilité dans le maintien d'une partie de la population québécoise à la marge de la société. Il ne peut occulter la nécessité de mettre en œuvre des politiques volontaristes qui touchent l'ensemble des dimensions de la vie politique, sociale et économique qui contribuent à fabriquer de l'inégalité au quotidien au Québec (Saussez, 2023, pp. 47-48).

Nous voilà donc outillés pour maintenant séparer le bon grain de l'ivraie en matière d'équité, de diversité et d'inclusion en éducation.

La 2e partie du rapport sera déposée au congrès de la FNEEQ.

ANNEXE 1 – DOCUMENTS FNEEQ EN LIEN AVEC LE DOSSIER DE LA DIVERSIFICATION DES PROFILS ÉTUDIANTS

Plusieurs rapports du comité école et société des cinq dernières années ont abordé des enjeux en lien avec la diversification des profils étudiants :

- *Intelligence artificielle en éducation – De la mission à la démission sociale : replaçons l'humain au cœur de l'enseignement* (CF mai 2023) : fort des constats faits dans ce document de réflexion et des recommandations qui en ont découlé, le présent rapport s'attardera plus précisément à la pression à l'utilisation de l'intelligence artificielle dans un contexte scolaire d'équité, de diversité et d'inclusion.
- *L'avenir du français au Québec dans un contexte de mise en concurrence linguistique entre les établissements d'enseignement* (CF décembre 2022) : ce rapport sera utile particulièrement en ce qui a trait à l'équité et à l'inclusion des élèves et des étudiant-es issu-es de l'immigration ainsi que des élèves et des étudiant-es autochtones.
- *Réflexion sur la liberté académique incluant les enjeux du racisme et de la discrimination systémiques* (CF mai 2021) : en plus des réflexions issues de ce rapport, gardons en tête, notamment, une des recommandations qui en a découlé, soit : « Que la FNEEQ diffuse un répertoire des ressources résumant les différentes facettes de l'éducation non discriminatoire et anti-discriminatoire ».
- *Partenariats et place de l'entreprise privée en éducation* (congrès juin 2021) : puisque l'intrusion de l'entreprise privée et de son mode de gestion minent la visée universaliste de l'éducation, il s'avère important de saisir l'occasion de réaffirmer que la diversité des profils étudiants doit être envisagée dans une perspective de justice sociale et non « d'approche client ».
- *L'enseignement à distance : Enjeux pédagogiques, syndicaux et sociétaux* (CF mai 2019) : bien que les écueils relatifs à la CUA aient été signalés dès le dossier sur la *La formation des maîtres au Québec* (2018), dénonçant des intentions d'imposer cette (seule) « approche pédagogique [qui] génère un alourdissement important de la tâche enseignante déjà très chargée et la complexifie grandement », c'est le dossier sur *L'enseignement à distance* (2019) qui a mis en lumière les liens entre cet enseignement « individualisé » mais pourtant standardisé et les compagnies technopédagogiques « vendant » des plateformes d'enseignement en ligne ou des « produits éducatifs » « assistés » par de l'IA.
- *La formation des maîtres au Québec : Enjeux et débats* (CF décembre 2018) : une section complète de ce rapport portait sur la pédagogie inclusive (section 2.5 : « Former les maîtres à l'école inclusive? »).
- *Réflexions sur les dossiers à caractère sexuel en enseignement supérieur – Pour la suite d'un monde plus égalitaire* (BF octobre 2018) : ce dossier s'avère d'intérêt pour les profils étudiants particulièrement victimes de violences à caractère sexuel.

D'autres outils produits par la FNEEQ ont également été utiles à la rédaction du présent dossier :

- Le glossaire *LGBTQI2SNBA+ : Les mots de la diversité liée au sexe, au genre et à l'orientation sexuelle* (mai 2017) du comité FNEEQ alors nommé Orientations et identités sexuelles.
- Le rapport *Portrait des difficultés au travail que vivent les membres de la Fédération issus des groupes racisés, et de la représentativité de ces mêmes membres dans ses syndicats et leurs instances statutaires* (décembre 2019) du comité Interculturalité, discrimination et racisme systémiques au travail et éducation (IDRSTE).
- Le *Guide antiraciste* (mai 2023) du comité Interculturalité, discrimination et racisme systémiques au travail et éducation (IDRSTE).

Nous avons également considéré la recommandation adoptée lors du conseil fédéral des 31 mai, 1er et 2 juin 2023 à la suite de la présentation du *Guide antiraciste,* à savoir :

> Que la FNEEQ-CSN oriente son travail antiraciste à partir des analyses présentées dans le Guide antiraciste du comité IDRSTE, qu'elle intègre des revendications antiracistes dans ses recommandations, ses avis et ses mémoires sur l'éducation et l'enseignement supérieur et qu'elle envisage le recours à des personnes-ressources à cet effet. (CF mai-juin 2023)

Sans oublier les éléments 1 et 2 de la recommandation issue de la table ronde sur les réalités autochtones qui s'est tenue lors du congrès 2021 de la FNEEQ :

- « 1. Que la FNEEQ porte des revendications du Plan d'action sur le racisme et la discrimination de l'APNQL en les intégrant dans ses avis et ses mémoires sur l'éducation et l'enseignement supérieur;
- 2. Que chacun des regroupements de la FNEEQ s'engage, durant le prochain mandat, à mettre en œuvre, pour chaque ordre d'enseignement, des recommandations issues du Plan d'action sur le racisme et la discrimination de l'APNQL, à les diffuser auprès des membres des syndicats et qu'un rapport d'étape soit fait lors du conseil fédéral du mois de mai 2022; ».

ANNEXE 2 – TABLEAUX DES CARACTÉRISTIQUES DES DIVERSES CONVENTIONS SOCIÉTALES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION ET DE FORMATION DE LA TYPOLOGIE D'ÉRIC VERDIER

Pendant une dizaine d'années, Éric Verdier a raffiné sa réflexion sur une typologie des diverses conventions sociétales en matière d'éducation pour en arriver à quatre modèles en 2010 : académique, professionnelle, universaliste et marchande. Les tableaux ci-dessous proviennent d'un article de 2008, qui séparait alors la convention marchande en deux modèles : régime marché et régime marché organisé.

Tableau 1 Les modèles professionnel, académique et universaliste

Modèle	Professionnel	Académique	Universaliste
Principe de justice	Accès à une communauté professionnelle (vocation)	Méritocratie scolaire (« rang » et sélection)	Compensation des inégalités initiales (« solidarité » et cohésion)
Conception des compétences en formation initiale	Maîtrise d'un métier ou d'une profession	Niveaux de formation	Conciliation entre connaissances et compétences
Certification	Qualification reconnue	Diplôme délivré par une autorité académique	Certification nationale
Nature du programme	Contenus négociés	Normes disciplinaires	Interaction entre différentes sortes de savoirs
Espace de reconnaissance	Marché professionnel du travail	Marché interne hiérarchique	Marché du travail « multi-transitionnel »
Acteur clé de la formation initiale	Firme	Institution scolaire	Communauté éducative
Objectif de la formation professionnelle	Règles professionnelles	Signal d'aptitudes	Citoyenneté sociale
Principal risque de défaillance	Stigmatisation des non qualifiés	Fortes inégalités scolaires	Inflation des coûts collectifs
Acteur clé de la régulation institutionnelle	Partenaires sociaux de branches	Institution scolaire	Autorités publiques
Objectif premier de la formation continue	Maîtrise professionnelle croissante	Adaptation des compétences à court terme	Autonomie sociale
Responsabilité politique concernant l'« employabilité »	Accords collectifs de branche	Employeurs	Tripartisme national
Financement de la formation continue	Académies professionnelles	Entreprises	Organismes publics

(Source : Verdier, 2008, p. 207)

Tableau 2 Les régimes marchands

Régime	Marché	Marché organisé
Principe de justice	Utilité des services rendus	Juste prix de la qualité
Objectif de la formation	Capital humain	Capital humain et social
Conception des compétences en formation initiale	Répondre à une demande (sur le tas éventuellement)	Portefeuille de compétences opérationnelles
Certification	Niveau de rémunération (appariement)	Attestation de compétences
Nature du programme	S/o	Procédure qualité
Espace de reconnaissance	Une transaction immédiate	« Marchés organisés »
Acteur clé de la formation initiale	Individus consommateurs	Individus « guidés »
Principal risque de défaillance	Sous-investissement en formation	Déficience des incitations
Acteur clé de la régulation institutionnelle	Commissaire-priseur	Agences d'accréditation
Conception de la formation continue	Prestations de service	Portefeuille diversifié de compétences
Responsabilité politique et « employabilité »	Individus	Individus « actifs » et agences
Financement	Individus et prêts	Chèques formation, comptes individuels de formations

(Source : Verdier, 2008, p. 208)

ANNEXE 3 – TABLEAUX DE DÉFINITIONS DES CONCEPTS D'ÉQUITÉ, DE DIVERSITÉ ET D'INCLUSION DE DIVERSES ORGANISATIONS DU MILIEU DE LA RECHERCHE

Ces organisations sont : le Réseau québécois pour l'équité, la diversité et l'inclusion; Universités Canada; le Comité de coordination de la recherche au Canada et le Fonds de recherche du Québec.

Définitions de l'équité	
Réseau québécois pour l'équité, la diversité et l'inclusion	« L'équité réfère à un sentiment ou une perception de justice par rapport à une situation donnée. Elle désigne une démarche pour corriger les désavantages historiques existant entre des groupes » (RQEDI, 2021).
Universités Canada	« Élimination des obstacles et des préjugés systématiques[19] afin de veiller à ce que tous et toutes soient traités équitablement et bénéficient de chances égales en matière d'éducation, d'emploi et d'avancement. L'équité reconnaît que certains groupes ont longtemps été désavantagés sur le plan de l'accès à l'éducation et à l'emploi et tient compte de ces différences pour assurer des processus et des résultats justes » (Universités Canada, s. d.).
Comité de coordination de la recherche au Canada	« L'équité consiste à éliminer les obstacles et les préjugés d'ordre systémique afin que toutes les personnes aient les mêmes possibilités de présenter des demandes aux concours du Fonds et tirent les mêmes avantages de ces concours. Pour y parvenir, toutes les personnes qui évoluent dans l'écosystème de la recherche doivent bien comprendre les obstacles d'ordre systémique auxquels se heurtent les personnes des groupes sous-représentés (femmes, personnes handicapées, Autochtones, personnes de minorités racialisées et personnes des communautés LGBTQ2+) et mettre en place des mesures efficaces pour y remédier » (Gouvernement du Canada, 2021c).
FRQ	« L'équité renvoie à un traitement juste, visant notamment l'élimination des barrières systémiques qui désavantagent certains groupes. Un traitement équitable n'est pas nécessairement identique pour tous et toutes, mais tient compte des différentes réalités, présentes ou historiques, afin que toutes les personnes aient accès aux mêmes opportunités en matière de promotion et de soutien à la recherche » (FRQ, 2021c, p. 3).

(Source : Conseil supérieur de l'éducation, 2023, p. 27)

Définitions de la diversité	
Réseau québécois pour l'équité, la diversité et l'inclusion	« La diversité fait référence à un groupe d'individus qui possèdent des caractéristiques différentes par leur identité, leur origine géographique, culturelle ou religieuse, leur âge, leur sexe, leur genre, leur orientation sexuelle, les limitations physiques ou intellectuelles, leur discipline, etc » (RQEDI, 2021).
Universités Canada	« Présence d'un éventail d'attributs et de qualités, y compris, sans s'y limiter, de différences sur le plan de la race, de la couleur, du pays d'origine, de la religion, de la langue, de l'orientation sexuelle, des capacités, de l'âge, du statut socio-économique et de l'emplacement géographique (rural ou urbain) » (Universités Canada, s. d.).
Comité de coordination de la recherche au Canada	« La diversité se définit par les différences en matière de race, de couleur, de lieu d'origine, de religion, de statut d'immigrant ou de nouvel arrivant, d'origine ethnique, d'aptitudes, de sexe, d'orientation sexuelle, d'identité de genre, d'expression de genre et d'âge. La diversité de points de vue et d'expériences est essentielle pour atteindre l'excellence en recherche et en formation » (Gouvernement du Canada, 2021c).
FRQ	« La diversité renvoie à la présence, au sein de l'écosystème de la recherche et de la société, de personnes provenant de différents groupes, ce qui favorise l'expression de points de vue, d'approches et d'expériences variées, incluant ceux des groupes sous-représentés » (FRQ, 2021c, p. 3).

(Source : Conseil supérieur de l'éducation, 2023, p. 28)

Définitions de l'inclusion	
Réseau québécois pour l'équité, la diversité et l'inclusion	« L'inclusion fait référence à l'action de mettre en place un environnement respectueux de la diversité qui intègre pleinement tous les membres de sa communauté, qui les accompagne et leur offre des mesures de soutien pour favoriser le bien-être et leur accomplissement. C'est un engagement soutenu visant l'accueil, l'intégration, l'accompagnement et le cheminement pour les groupes marginalisés » (RQEDI, 2021).
Universités Canada	« Création d'un environnement et d'une culture au sein desquels chaque personne ou groupe se sent accueilli, respecté, valorisé et soutenu » (Universités Canada, s. d.).
Comité de coordination de la recherche au Canada	« L'inclusion désigne la pratique visant à s'assurer que toutes les personnes sont valorisées et respectées pour leurs contributions et qu'elles reçoivent le même soutien. L'intégration de tous les membres de l'équipe, et le soutien qui leur est offert, est indispensable pour atteindre l'excellence en recherche et en formation » (Gouvernement du Canada, 2021c).
FRQ	« L'inclusion renvoie à la mise en place de pratiques permettant à l'ensemble des membres de la société d'être et de se sentir valorisés, soutenus et respectés, en portant une attention particulière aux groupes sous-représentés au sein de la communauté de la recherche et dans la recherche elle-même » (FRQ, 2021c, p. 3).

(Source : Conseil supérieur de l'éducation, 2023, p. 29)

ANNEXE 4 – TABLEAUX DES INVESTISSEMENTS RELATIFS À LA RÉUSSITE EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AVANT L'INJECTION DES SOMMES DU PLAN D'ACTION POUR LA RÉUSSITE EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR 2021-2026 (PARES)

Informations[58] tirées de l'annexe 4 du *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026* (MES, 2021-a, pp. 82-84).

Cégeps : mesures liées à l'EDI	M $	Cégeps : autres mesures	M $
Soutien intégration et services aux EESH	16	Développement de formations à distance	1,5
Accueil et intégration des Autochtones	1,2	Consolidation de l'offre de formation pour répondre aux besoins de main-d'œuvre	2,5
Mobilité étudiante interrégionale	1,4	Pour maintien qualité formation et accès au collégial	22
Projets pour diversification des choix carrière et pour métiers non-traditionnels	0,06	Concertation régionale pour l'offre de programmes	0,5
Soutien à la formation en milieu carcéral	0,1	Recrutement, accueil et intégration des étudiants internationaux	3
Soutien à l'intégration des communautés culturelles et à l'éducation interculturelle au collégial	0,4	Soutien pour la diplomation des étudiant-es à MGS faible	3.5
		Soutien à la mise en place de pôles régionaux	0,2
		Financement des centres d'expertise en reconnaissance des acquis et compétences (CERAC)	1
		Soutien à la reconnaissance des acquis et compétences (RAC)	3.3
		Développement de programmes d'études menant à une AEC et à une passerelle DEP-AEC	0,93
		Dégagement de personnel pour activités de réussite des EESH **ou des EBP**	10,7
		Soutien à l'accroissement de la diplomation en sciences et génie	5
		Apprentissage et mise en œuvre de compétences en milieu de travail (travail-étude)	5,6

[58] Nous n'avons pas intégré les quelques informations relatives aux collèges privés subventionnés.

		Mesures du Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur	8,9
		Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage	3
		Développement de la recherche au collégial	4,4
		Aide à la diffusion de la recherche	0,1
TOTAL	19,16	TOTAL	
TOTAL sans les mesures EESH	3,16	TOTAL sans les mesures EESH-EBP	76,15
TOTAL avec les mesures EBP	29,86		65,45

GRAND TOTAL pour les cégeps : 95,31 M$ dont : mesures liées à l'EDI = 20 % (3,3 % sans les mesures EESH, 31 % si on ajoute les mesures EBP, qui sont par contre souvent utilisées pour l'ensemble des étudiant-es).

Universités : mesures liées à l'EDI	M $	Universités : autres mesures	M $
Soutien intégration et services aux EESH	15	Recrutement, accueil et intégration des étudiants internationaux	4,9
Accueil et intégration des Autochtones	3,3	Mesures pour augmenter les inscriptions des infirmières	6
		Soutien à la mise en place de pôles régionaux	0,3
		Soutien à la reconnaissance des acquis et compétences (RAC)	1,8
		Soutien pour les professionnel-les formé-es à l'étranger	1
		Mesures du Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur	6,7
		Soutien à des mandats stratégiques visant la réussite	21
		Bourses en enseignement	15,8
		Bourses en informatique, génie informatique, génie électrique, électronique et des communications	5
		Bourses aux cycles supérieurs en sciences infirmières	1,6
		Bourses pour internats en psychologie	6,3
		Bourses pour stages en pratique sage-femme	0,25
		Développement de créneaux d'expertise	13
		Bonification du financement pour la discipline Génie	8
		Programme travail-étude pour les étudiant-es internationaux	0,5
TOTAL	18,3	Soutien à l'enseignement médical	22,5
		TOTAL	114,65
		TOTAL des mesures liées à des domaines précis (beaucoup de bourses étudiantes)	59,15

GRAND TOTAL pour universités : 132,95 M$ dont : mesures liées à l'EDI = 14 % (2,5 % sans les mesures EESH); 44,5 % ciblent des programmes particuliers (dont beaucoup d'aide financière aux étudiant-es liée à la diplomation).

GRAND TOTAL en enseignement supérieur : 228,26 M$:

- Mesures liées à l'EDI sans les mesures EBP du collégial = 15,5 %;
- Mesures liées à l'EDI avec les mesures EBP du collégial = 21 %;
- Mesures liées à l'EDI sans les mesures EESH et EBP = 2,8 %.

ANNEXE 5 – TABLEAU DES 13 COMPÉTENCES DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Tableau 1: Synthèse des 13 compétences professionnelles du personnel enseignant

DEUX COMPÉTENCES FONDATRICES	
Compétence 1	Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture
Compétence 2	Maîtriser la langue d'enseignement
CHAMP 1: six compétences spécialisées au cœur du travail fait avec et pour les élèves	
Compétence 3	Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage
Compétence 4	Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage
Compétence 5	Évaluer les apprentissages
Compétence 6	Gérer le fonctionnement du groupe-classe
Compétence 7	Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves
Compétence 8	Soutenir le plaisir d'apprendre
CHAMP 2: deux compétences à la base du professionnalisme collaboratif	
Compétence 9	S'impliquer activement au sein de l'équipe-école
Compétence 10	Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté
CHAMP 3: une compétence inhérente au professionnalisme enseignant	
Compétence 11	S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession
DEUX COMPÉTENCES TRANSVERSALES	
Compétence 12	Mobiliser le numérique
Compétence 13	Agir en accord avec les principes éthiques de la profession

Source : Ministère de l'Éducation. (2020). Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante, p. 43.

ANNEXE 6 – NOMBRE D'ÉQUIVALENTS À TEMPS COMPLET (ETC) AJOUTÉS APRÈS LE LANCEMENT DU PARES, SELON LE RÉSEAU

	Résultats de suivi de mise en œuvre				
	Ajout entre 2 sept et 31 déc. 2021	**Ajout entre 1er janv et 30-juin-22**	**Ajout entre 1er juil et 31-déc-22**	**Ajout entre 1er janv et 30-juin-23**	**Total d'ETC ajoutés depuis le début du PARES**
Collégial public					
Orientation ou information scolaire et professionnelle	16,5	17,1	19,2	**17,9**	**70,7**
Enseignants	64,8	61,5	45,6	**30,3**	**202,2**
Ressources professionnelles en soutien à l'enseignement ou à l'apprentissage	60,0	67,8	39,9	**37,4**	**205,0**
Ressources ayant la responsabilité d'analyser les données liées à la réussite étudiante et d'évaluer les mesures mises en œuvre pour la favoriser	12,9	11,5	10,2	**6,2**	**40,7**
Sous-total collégial public	**154,2**	**157,7**	**114,8**	**91,8**	**518,5**
Collégial privé					
Orientation ou information scolaire et professionnelle	N/D	N/D	N/D	**N/D**	**N/D**
Enseignants	13,4	40,8	7,6	**12,1**	**73,9**
Ressources professionnelles en soutien à l'enseignement ou à l'apprentissage	20,2	10,5	8,2	**8,5**	**47,4**
Ressources ayant la responsabilité d'analyser les données liées à la réussite étudiante et d'évaluer les mesures mises en œuvre pour la favoriser	7,5	5,3	5,4	**1,5**	**19,7**
Sous-total collégial privé	**41,1**	**56,6**	**21,3**	**22,1**	**141,0**
Universitaire					
Orientation ou information scolaire et professionnelle	15,8	20,8	7,9	**3,2**	**47,7**
Professeurs	98,0	165,5	79,0	**58,0**	**400,5**
Ressources professionnelles en soutien à l'enseignement ou à l'apprentissage	18,6	98,6	50,2	**27,7**	**195,2**
Ressources ayant la responsabilité d'analyser les données liées à la réussite étudiante et d'évaluer les mesures mises en œuvre pour la favoriser	5,3	10,9	5,4	**2,0**	**23,5**
Sous-total universitaire	**137,7**	**295,8**	**142,5**	**90,9**	**666,9**

Source : données de la reddition de comptes de décembre 2021, juin 2022, décembre 2022 et juin 2023.

Les données de la reddition de comptes de juin 2023 sont préliminaires (données en date du 13 octobre 2023).

Produit par : l'équipe de l'information de gestion, Direction des statistiques et de l'information de gestion, MES.

Source : Ministère de l'Enseignement supérieur, dans le cadre d'une demande d'accès à l'information (automne 2023).

MÉDIAGRAPHIE

All In. (2023). *All In – Le plus important événement dédié à l'IA du Canada – Qui sera de la partie?*. https://allinevent.ai/fr

Bachand, C.-A. (2021). Malet, R. et Baocun, L. (dir.). (2021). Politiques éducatives, diversité et justice sociale. Peter Lang. *Revue des sciences de l'éducation*. *48*(2), 1-2. https://www.erudit.org/en/journals/rse/2022-v48-n2-rse07892/1098348ar/

Bachand, C.-A. (2023, 8 septembre). L'usage exclusif des données probantes en éducation : sursimplification et aveuglements. Dans T. Laferrière, D. Savard, M.A. Éthier, Makdissi, H. et Allaire, S. (dir.), *Le PL 23 et l'INEE : excellence ou standardisation en éducation? Réserves et propositions d'universitaires* (p. 25-29, version du 8 septembre 2023). https://sites.google.com/view/excellence-ou-standardisation

Baillargeon, S. (2023, 3 octobre). Quand les héritages des élèves pèsent sur le parcours scolaire. *Le Devoir*. https://www.ledevoir.com/societe/education/799224/education-quand-heritages-eleves-pesent-parcours-scolaire

Baril, D. (2017, 24 mars). L'apprentissage tout au long de la vie : définition, évolution, effets sur la société québécoise [communication par affiche]. 9e Journée professionnelle de Bibliothèque et Archives nationales du Québec, Montréal. https://www.banq.qc.ca/sites/default/files/2022-10/Baril.pdf

Baron, M.-P. (2023, 8 septembre). Les élèves à besoin particuliers et en situation de handicap : dans l'angle mort du projet de loi no 23. Dans T. Laferrière, D. Savard, M.A. Éthier, Makdissi, H. et Allaire, S. (dir.), *Le PL 23 et l'INEE : excellence ou standardisation en éducation? Réserves et propositions d'universitaires* (p. 94-96, version du 8 septembre 2023). https://sites.google.com/view/excellence-ou-standardisation

Beauvais, C. (2023, 25 juillet). Faire briller les autres : la vocation de Carla Beauvais. *Les grandes entrevues.* ICI Première. https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/les-grands-entretiens/episodes/733654/rattrapage-mardi-25-juillet-2023

Bélanger, S. (2015). Les attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans Rousseau, N. (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire – Un défi ambitieux et stimulant* (3e éd., p. 133-155). Presses de l'Université du Québec.

Bergeron, P.-J. (2016). Comment faire de la pseudoscience avec des données réelles : une critique des arguments statistiques de John Hattie dans Visible Learning par un statisticien. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *51*(2), 935-945. https://doi.org/10.7202/1038611ar

Bissonnette, S. et Boyer, C. (2018). Les organismes scolaires ne devraient pas répondre aux douces sirènes des compétences du 21e siècle. *Formation et profession, 26*(3), 131-133. http://formationprofession.org/pages/article/26/21/a154

Borri-Anadon *et al.* (2023, 8 septembre). Un regard éthique sur le projet de loi no 23 : le danger d'invisibiliser les inégalités éducatives et sociales quand la diversité n'est pas prise en compte. Dans T. Laferrière, D. Savard, M.A. Éthier, Makdissi, H. et Allaire, S. (dir.), *Le PL 23 et l'INEE : excellence ou standardisation en éducation? Réserves et propositions d'universitaires* (p. 168-172, version du 8 septembre 2023). https://sites.google.com/view/excellence-ou-standardisation

Brousseau-Pouliot, V. (2023, 31 août). L'éducation n'est pas LA priorité de la CAQ. *La Presse*. https://www.lapresse.ca/debats/editoriaux/2023-08-31/l-education-n-est-pas-la-priorite-de-la-caq.php

Carabin, F. (2023, 12 septembre). Drainville ne veut pas de toilettes mixtes dans les écoles. *Le Devoir*. https://www.ledevoir.com/politique/quebec/797888/drainville-ne-veut-pas-toilettes-mixtes-ecoles

Cégep Garneau. (2023, 16 septembre). Direction de la formation continue du Cégep Garneau : cap sur les certifications collégiales. *Le Soleil* (contenu commandité). https://www.lesoleil.com/la-vitrine/2023/09/16/direction-de-la-formation-continue-du-cegep-garneau-cap-sur-les-certifications-collegiales-OHY3EGYUH5A5ZNN26MAUKK36AA/

Clément, P., Dreux, G., Laval, C., Vergne, F. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.cleme.2011.01

CES : voir Comité école et société.

Charte des droits et libertés de la personne, RLRQ, c. C-12. https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/C-12

Coalition Main Rouge. (2021). *10 milliards $ de solutions pour une société plus juste – Nous avons les moyens de faire autrement!*. https://www.nonauxhausses.org/wp-content/uploads/10milliardsdesolutions2021.pdf

Comité école et société (FNEEQ-CSN). (2010, 13-14-15 décembre). *Les visages de la réussite.* https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2010-12-10-Reussite-texte-ecole-societe-Conseil-federal.pdf

Comité école et société (FNEEQ-CSN). (2011, 1-2-3 juin). *La réussite… quelle réussite?* https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2011-10-26-Reussite-scolaire-CES-Final.pdf

Comité école et société (FNEEQ-CSN). (2016, 25-26-27 mai). *Le modèle dual allemand et l'éducation au Québec*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/ModeleDualAllemand_CVSMMFPLRP_18-mai.pdf

Comité école et société (FNEEQ-CSN). (2018, 12 octobre). *Réflexions sur les dossiers à caractère sexuel en enseignement supérieur – Pour la suite d'un monde plus égalitaire*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/FNEEQ_Ecole_et_societe_VACS_Octobre2018.pdf

Comité école et société (FNEEQ-CSN). (2018, 5-6-7 décembre). *La formation des maîtres au Québec : Enjeux et débats*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2018-12-12-Formation-des-ma%C3%AEtres.pdf

Comité école et société (FNEEQ-CSN). (2019, 1-2-3 mai). *L'enseignement à distance : Enjeux pédagogiques, syndicaux et sociétaux*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/190424EnseignementADistance-FINAL_CES_CF3_mai-2019.pdf

Comité école et société (FNEEQ-CSN). (2020, mai). *L'enseignement au temps du coronavirus – Balises pour l'automne 2020*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2020-05-19-CES_Enseignement-au-temps-du-coronavirus.pdf

Comité école et société (FNEEQ-CSN). (2021, 1-2-3-4 juin). *Partenariats et la place de l'entreprise privée en éducation*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2021-05-10__Dossier-PPP-en-education_CES_FINAL.pdf

Comité école et société (FNEEQ-CSN). (2021, 1-2-3 décembre). Dossier *Réflexion sur la liberté académique incluant les enjeux du racisme et de la discrimination systémiques*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2021-11-17_Dossier-Liberte%CC%81-acade%CC%81mique_CF2.pdf

Comité école et société (FNEEQ-CSN). (2022, 4-5-6 mai). *Augmentation du nombre d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap, diversification des profils étudiants et impacts sur la tâche enseignante*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2022-04-21_-Impact-EESH_ta%CC%82che-enseignante.pdf

Comité école et société (FNEEQ-CSN). (2022, 7-8-9 décembre). *L'avenir du français au Québec dans un contexte de mise en concurrence linguistique entre les établissements d'enseignement*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/Lavenir-du-franc%CC%A7ais-au-Que%CC%81bec_Rapport_FINAL-003copie.pdf

Comité école et société (FNEEQ-CSN). (2023, 25 mai). *Chronique 97 – Le tour de vis de Drainville*. https://fneeq.qc.ca/fr/publications/chronique-97-le-tour-de-vis-de-drainville/

Comité école et société (FNEEQ-CSN). (2023, 31 mai et 1-2 juin). *Intelligence artificielle en éducation – De la mission à la démission sociale : replaçons l'humain au cœur de l'enseignement*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2023-05-05-Rapport-IA_VFINALE_3_JA.pdf

Comité école et société (FNEEQ-CSN). (2023, 14 septembre). *Chronique 98 – Lâchez-moi avec la pénurie de profs!* https://fneeq.qc.ca/fr/publications/chronique-98-lachez-moi-avec-la-penurie-de-profs/

Comité école et société (FNEEQ-CSN). (2023, automne). L'autonomie professionnelle : gage de qualité de l'enseignement. *Carnets*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2023-11-29_Carnet44_electronique-2_FR.pdf

Comité Interculturalité, discrimination et racisme systémiques au travail et en éducation (FNEEQ-CSN). (2019, décembre). *Portrait des difficultés au travail que vivent les membres de la Fédération issus des groupes racisés, et de la représentativité de ces mêmes membres dans ses syndicats et leurs instances statutaires*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2019-12-040506_Rapport-comite-IDRSTE_portrait_CF.pdf

Comité Interculturalité, discrimination et racisme systémiques au travail et en éducation (FNEEQ-CSN). (2023). *Guide antiraciste*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/guide-antiraciste-final.pdf

Comité Orientations et identités sexuelles (FNEEQ-CSN). (2017). *LGBTQI2SNBA+ : Les mots de la diversité liée au sexe, au genre et à l'orientation sexuelle*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/Glossaire-final-21082017.pdf

Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010 – Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2007097

Conseil supérieur de l'éducation. (2016, 2023 pour la « Mise au point »). *Remettre le cap sur l'équité – Rapport sur l'état des besoins de l'éducation 2014-2016*. https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/50-0494-RF-cap-sur-lequite-REBE-2014-2016.pdf

Conseil supérieur de l'éducation. (2022, mai). *Formation collégiale – Expériences éducatives et nouvelles réalités*. https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2022/05/50-0553-AV-college-experiences-et-nouvelles-realites-2.pdf

Conseil supérieur de l'éducation. (2023). *Pour une recherche universitaire diversifiée, reflet et moteur de la socicété*. https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2023/04/50-0559-AV-recherche-universitaire-diversifiee-1.pdf

Cordeau, W. (2021, 22 septembre). L'école sous pression néolibérale : discours, influence et pouvoirs de l'écosystème international. *Nouveaux cahiers du socialisme*. https://www.cahiersdusocialisme.org/lecole-sous-pression-neoliberale-discours-influence-et-pouvoirs-de-lecosysteme-international/

CSE : Voir Conseil supérieur de l'éducation.

CSN. (2023, 30 mai). *Mémoire présenté par la Confédération des syndicats nationaux (CSN) à la Commission de la culture et de l'éducation sur le projet de loi n^{o} 23 – Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation*. https://www.csn.qc.ca/wp-content/uploads/2023/06/2023-05-30_memoire_pl23_csn.pdf

CSN. (2023, 1 juin). *La CSN réclame l'abandon du projet de loi 23*. https://www.csn.qc.ca/actualites/la-csn-reclame-labandon-du-projet-de-loi-23/

C21 Canada. (2012). *Transformer les esprits*. https://www.c21canada.org/wp-content/uploads/2012/11/C21-Shifting-Minds3.0-FRENCH-Version.pdf

Demers, S. (2019, 24 janvier). *La réponse à l'intervention : une analyse* [présentation d'une conférencière invitée]. Département des sciences de l'Éducation, Université du Québec en Outaouais, Équipe de recherche sur la diversité scolaire et l'éducation citoyenne. https://sregionlaval.ca/wp-content/uploads/2019/08/24-janvier-2019-2-RAI-analyse.pdf

Demers. S. (2020). *La guerre contre l'école publique et ses enseignant-es*. M. Éditeur.

Deneault, A. (2022). Mœurs – De la gauche cannibale à la droite vandale. Lux.

De Repentigny, Y. (2023, automne). Des toilettes et des droits. *Carnets 44*. 14. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2023-11-29_Carnet44_electronique-2_FR.pdf

Detreloux, É. et Auclair, A. (28 mai 2021). Repenser le système éducatif pour plus d'équité, de diversité et d'inclusion : un pari possible? Réseau EdCan, https://www.edcan.ca/articles/repenser-le-systeme-educatif-pour-plus-dequite-de-diversite-et-dinclusion-un-pari-possible/?lang=fr

Eductive. (2023). *Modèles pour intégrer le numérique à l'évaluation des apprentissages*. https://eductive.ca/gean/modeles-pour-integrer-le-numerique-a-levaluation-des-apprentissages/#mise-en-contexte

FAE : Voir Fédération autonome de l'enseignement.

Fédération autonome de l'enseignement. (2019). *Combattre l'école-entreprise*. https://www.lafae.qc.ca/public/file/20190123_reseau-sociopo_ecole-entreprise_cahier-1.pdf

Fédération des cégeps. (2021). *La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs*. https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/2021/10/rapport-la-reussite-au-cegep.pdf

Fédération des cégeps. (2023, 6 octobre). *Réponse à la consultation sur l'utilisation des systèmes d'intelligence artificielle générative en enseignement supérieur : enjeux pédagogiques et éthiques*. https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/2023/10/2023-10-05-intelligence-artificielle-memoire.pdf

Fines-Neuchild, M. (2020). L'ABC de l'ÉDI dans les universités. *Acfas Magazine*, 9 octobre 2020. https://www.acfas.ca/publications/magazine/2020/10/abc-edi-universites

FNEEQ (CSN). (2023, 4 mai). *Projet de loi 23 – Le nouveau Conseil de l'enseignement supérieur perdrait une vision globale indispensable*. https://fneeq.qc.ca/fr/le-nouveau-conseil-de-lenseignement-superieur-perdrait-une-vision-globale-indispensable/

FNEEQ (CSN). (2023, 2 juin). *Document de consultation sur l'utilisation des systèmes d'intelligence artificielle générative en enseignement supérieur : enjeux pédagogiques et éthiques*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/Consultation_CSE_CEST_IA_FNEEQ_BL_8-06-2023.pdf

FNEEQ (CSN). (2023, 19 juin). *Avis sur les cours dits « défi » au collégial*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/Avis_FNEEQ_Cours-defis-Final_MES.pdf

Fournier, M. (2008). « Les Héritiers ». Dans : Jean-François Dortier éd., *Pierre Bourdieu: Son œuvre, son héritage* (pp. 19-24). Auxerre: Éditions Sciences Humaines. https://doi.org/10.3917/sh.colle.2008.02.0019

Généreux, M. (2023). *Enquête sur la santé psychologique des 12-25 ans – Rapport 2023*. Université de Sherbrooke. https://reussirestrie.ca/wp-content/uploads/2023/05/RAPPORT_mai_2023_vf.pdf

Gérin-Lajoie, S., Hébert, M.H. et Papi, C. (2021, 13 janvier). *Évaluation authentique : un format à privilégier!* [communication par affiche]. Marathon APOP. https://apop.qc.ca/wp-content/uploads/2021/01/APOP__2021__Evaluation_authentique_V-21-01-11.pdf

Gérin-Lajoie, S. (s.d.). *Introduction à la correction et la rétroaction numériques*. [vidéo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=v-BYehkFt_k&ab_channel=Observatoiresurlar%C3%A9ussiteenenseignementsup

Gouvernement du Québec. (2023, mars). Budget 2023-2024 – Un Québec engagé – Plan budgétaire. http://www.finances.gouv.qc.ca/Budget_et_mise_a_jour/budget/documents/Budget2324_PlanBudgetaire.pdf

GRICS. (2023-a). *À propos – GRICS*. https://grics.ca/grics/

GRICS. (2023-b). *Lumix*. https://grics.ca/produit/lumix/#first-section

Guglielminetti, B. (2023, 14 mars), Microsoft licencie les gens responsables de l'éthique de l'IA. *Mon Carnet de l'actualité numérique*. https://moncarnet.blog/2023/03/14/microsoft-licencie-les-gens-responsables-de-lethique-de-lia/

Hart, S.A. et Ouellet D. (2023, décembre). Les compétences du 21e siècle. *Bulletin de l'Observatoire compétences-emplois*, *4*(4). https://oce.uqam.ca/les-competences-qui-font-consensus/

IVADO. (2023). *À propos*. https://ivado.ca/a-propos/

Klein, N. (2007). *La Stratégie du choc : la montée d'un capitalisme du désastre*. Actes Sud.

Kohout-Diaz, M. (2021). « Pour tous » : quelles diversités pour une éducation inclusive? Idéaux, paradoxes et principes de l'universalisme éducatif. Dans R. Malet & L. Baocun (dir.), *Politiques éducatives, diversité et justice sociale : Perspectives comparatives internationales* (p. 75-90). Peter Lang.

Laferrière, T. et Savard, D. (dir.) (2023, 8 septembre). *Le PL 23 et l'INEE : excellence ou standardisation en éducation?* https://drive.google.com/file/d/17LdlN78EQguRJA85im-GUWlfa1AGOBkA/view

Lanctôt, A. (2023, 29 septembre). Dans le débat sur le genre, une passerelle pour la haine. *Le Devoir*. https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/799035/chronique-debat-genre-passerelle-haine

Lanctôt, A. (2024, 20 janvier). Ils volent nos logements! *Le Devoir.* https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/805619/chronique-ils-volent-logements

Leduc, L. et Morassse, M.-E. (2023, 5 octobre). « C'est comme si on était encore en pandémie ». *La Presse*. https://www.lapresse.ca/actualites/education/universites/les-classes-a-distance-s-imposent/2023-10-05/c-est-comme-si-on-etait-encore-en-pandemie.php

Leroux, J.-L. (2023). Guide pour évaluer les apprentissages avec le numérique (GÉAN). Dans Fédération des cégeps (dir.), *Éductive*. https://eductive.ca/gean/le-gean-en-bref/

Ligue des droits et libertés. (s.d.) *Droit à l'éducation*. https://liguedesdroits.ca/cat/themes/droits-economiques-sociaux-et-culturels/droit-a-leducation/

Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires. LQ 2020, c 1. https://www.canlii.org/fr/qc/legis/loisa/lq-2020-c-1/derniere/lq-2020-c-1.html

Loi sur l'instruction publique. RLRQ c. I-13.3. https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.3/

Makdissi, H. (2023, 8 septembre). Le Projet de loi n^{o} 23 et son Institut national d'excellence en éducation [sont] un copier-coller du *No Child Left Behind Act* étatsuniens. Dans Dans T. Laferrière, D. Savard, M.A. Éthier, Makdissi, H. et Allaire, S. (dir.), *Le PL 23 et l'INEE : excellence ou standardisation en éducation? Réserves et propositions d'universitaires* (p. 49-53, version du 8 septembre 2023). https://sites.google.com/view/excellence-ou-standardisation

Martin, E. (2021). L'éthique de l'intelligence artificielle, ou la misère de la philosophie 2.0 à l'ère de la quatrième révolution industrielle. *Cahiers Société*, (3), 189-218. https://doi.org/10.7202/1090182ar

McKenna, A. (2023, 1 novembre). Le Canada cosigne une déclaration internationale sur l'intelligence artificielle. *Le Devoir*. https://www.ledevoir.com/monde/801095/washington-ottawa-pekin-bruxelles-cosignent-declaration-risques-ia

MES : voir Ministère de l'Enseignement supérieur.

Ministère de l'Éducation. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves – Prendre le virage du succès*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf

Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Plan_action_VF.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019, avril). *Cadre de référence de la compétence numérique*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num.pdf

Ministère de l'Enseignement supérieur. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num.pdf

Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021-a). *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/plan-action_reussite-ens-sup.pdf?1631554079

Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021-b). *Plan d'action sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur 2021-2026*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/PASME.pdf

Ministère de l'Enseignement supérieur. (2022). *Cadre de référence sur la santé mentale étudiante*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/PASME_cadre-reference.pdf

Ministère de l'Enseignement supérieur. (2022, 7 février). *Lancement de l'Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur*. https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/lancement-de-lobservatoire-sur-la-reussite-en-enseignement-superieur-37798

Ministère de l'Enseignement supérieur. (2023). *Inclusion des étudiantes et étudiants ayant des besoins particuliers – Guide pratique à l'intention du personnel des établissements d'enseignement supérieur – Plan d'action sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur 2021-2026. Mesure 2.3*. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4606084

Ministère de l'Enseignement supérieur. (2023, 12 décembre). *Demande d'accès à des documents administratifs* [document inédit; demande d'accès à l'information en lien avec le financement de mesures du *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026*].

Ministère de l'Enseignement supérieur. (s.d.). *Modèle de politique institutionnelle en matière de santé mentale étudiante*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/PASME-Modele-politique_institutionnelle.docx

Normandin, A. (2023, 2 novembre). Ottawa fait-il fausse route avec sa loi sur l'IA?. *Société Radio-Canada*. https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2016405/ottawa-intelligence-artificielle-loi?partageApp=rcca_appmobile_appinfo_android&fbclid=IwAR1TySEwvdlX_lm0GqARMKeNeYNZBUAlXd2iuSK2EAKK4JpG8LInEdtBdEg

Observatoire international sur les impacts sociétaux de l'IA et du numérique. (2023). *À propos de l'Observatoire*. https://observatoire-ia.ulaval.ca/apropos/

Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur. (2023). *Équité, diversité et inclusion (EDI) : au cœur de la réussite étudiante*. https://www.oresquebec.ca/dossiers/equite-diversite-et-inclusion-edi-au-coeur-de-la-reussite-etudiante/

Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur (ORES, 2023). *Équité, diversité et inclusion (EDI) : au cœur de la réussite étudiante.* En ligne : https://www.oresquebec.ca/dossiers/equite-diversite-et-inclusion-edi-au-coeur-de-la-reussite-etudiante/

OBVIA : voir Observatoire international sur les impacts sociétaux de l'IA et du numérique.

Office québécois de la langue française. (2018). Égalité des chances. Grand dictionnaire terminologique. https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/17487053/egalite-des-chances

ORES : voir Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur

Paré, M. et Leroux, M. (2023, 8 septembre). Un grand enjeu absent du projet de loi n^{o} 23 : où sont les moyens d'exceller en inclusion scolaire au Québec?. Dans T. Laferrière, D. Savard, M.A. Éthier, Makdissi, H. et Allaire, S. (dir.), *Le PL 23 et l'INEE : excellence ou standardisation en éducation? Réserves et propositions d'universitaires* (p. 79-84, version du 8 septembre 2023). https://sites.google.com/view/excellence-ou-standardisation

Péchard, C. (22 mars 2022). L'éducation inclusive à l'UQAM CCL [document inédit]. BIRÉ (Bureau de l'inclusion et de la réussite étudiante)

Perron, M. (2023, 30 novembre). L'école à trois vitesses et le projet de loi 23, *Le Devoir*. https://www.ledevoir.com/opinion/lettres/802915/ecole-trois-vitesses-projet-loi-23

Pilon-Larose, H. et Chouinard, T. (2023, 12 septembre). Le PQ s'inquiète des idéologies de la « gauche radicale » à l'école. *La Presse*. https://www.lapresse.ca/actualites/education/2023-09-12/une-commission-parlementaire-demandee/le-pq-s-inquiete-des-ideologies-de-la-gauche-radicale-a-l-ecole.php

Plante, C. (2022, 29 novembre). Bernard Drainville n'a pas l'intention de changer le système à trois vitesses. *L'actualité*. https://lactualite.com/actualites/le-ministre-de-leducation-bernard-drainville-va-maintenir-lecole-a-trois-vitesses/

Potvin, P. et Lacroix, M-E. (2009). De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE), 3 novembre 2009. De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage - CTREQ - RIRE

Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, 2014 (1), no 33, pages 185 à 202. https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2014-1-page-185.htm

Projet de loi 23 : Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation. (2023). 1re sess., 43e lég. https://www.assnat.qc.ca/Media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.Bll.DocumentGenerique_189259&process=Default&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwg+vIv9rjij7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWzz

Prud'homme, L. (2015). Se former à un enseignement pour tous les élèves. Dans Rousseau, N. (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire – Un défi ambitieux et stimulant* (3^{e} éd., p. 345-373). Presses de l'Université du Québec.

Réseau québécois pour l'équité, la diversité et l'inclusion. (2020). *À propos de nous*. https://rqedi.com/a-propos-de-nous/

Robert, M. (2023, automne). Le département, village gaulois de l'autonomie au collégial. *Carnets 42*. 8. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2023-11-29_Carnet44_electronique-2_FR.pdf

RIQEDI. (2023, 13-14 novembre). Colloque *L'EDI au post-secondaire : de la théorie à la pratique.* Collège Montmorency, Laval, Québec.

RQEDI : voir Réseau québécois pour l'équité, la diversité et l'inclusion.

Saussez, F. (2022). Science et autorité dans le champ de la recherche en éducation au temps de l'*Evidence-Based Practice and Policy* – Qui est en droit de préconiser des pratiques pédagogiques au personnel enseignant?. *Éducation & didactique, 16*(2), 165-182. https://journals.openedition.org/educationdidactique/10417

Saussez, F. (2023, 8 septembre). L'*Esprit gestionnaire* à l'assaut de la pédagogie. Dans T. Laferrière, D. Savard, M.A. Éthier, Makdissi, H. et Allaire, S. (dir.), *Le PL 23 et l'INEE : excellence ou standardisation en éducation? Réserves et propositions d'universitaires* (p. 43-48, version du 8 septembre 2023). https://sites.google.com/view/excellence-ou-standardisation

Savard, D. *et al.* (2023, 8 septembre). La gestion axée sur les résultats et les systèmes d'information : des outils de gestion à appliquer avec discernement. Dans T. Laferrière, D. Savard, M.A. Éthier, Makdissi, H. et Allaire, S. (dir.), *Le PL 23 et l'INEE : excellence ou standardisation en éducation? Réserves et propositions d'universitaires* (p. 31-35, version du 8 septembre 2023). https://sites.google.com/view/excellence-ou-standardisation

Séguin, M. (2023, printemps). Les politiques d'EDI : promotion de la diversité ou reconnaissance de façade?. *Relations*. https://cjf.qc.ca/revue-relations/publication/article/politiques-edi-pour-faire-progresser-la-lutte-contre-le-racisme/

Sioui, M.-M. (2023, 25 août). Les profs d'université se mobilisent contre la réforme Drainville. *Le Devoir*. https://www.ledevoir.com/societe/education/796891/education-les-profs-d-universite-se-mobilisent-contre-la-reforme-drainville

Sioui, M.-M. (2023, 9 septembre). Comité confidentiel, sorties publiques. *Le Devoir*. https://www.ledevoir.com/politique/quebec/797726/education-comite-confidentiel-sorties-publiques

Sioui, M.-M. (2023, 11 septembre). Des consultations aux airs de « dîner de cons » pour la réforme Drainville. *Le Devoir*. https://www.ledevoir.com/politique/quebec/797816/consultations-airs-diner-cons

Sioui, M.-M. (2023, 13 septembre). Drainville en contradiction avec son propre ministère. *Le Devoir*. https://www.ledevoir.com/politique/quebec/797957/classe-politique-calme-jeu-questions-genre

Sioui, M.-M. (2023, 14 décembre). Drainville a nommé une présidente en conflit d'intérêt, selon doyens et oppositions. *Le Devoir*. https://www.ledevoir.com/politique/quebec/803781/comite-d-experts-drainville-nomme-presidente-conflit-interets-selon-doyens-oppositions

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! Revue des sciences de l'éducation, 34, no 1 : 123-39. https://doi.org/10.7202/018993ar

Trudel, P. (2023, 31 octobre). Sandwicheries, IA et réseaux sociaux. *Le Devoir*. https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/800984/chronique-sandwicheries-ia-reseaux-sociaux

Université du Québec à Montréal (UQÀM). (s.d.). *Équité, diversité, inclusion. Pour une université inclusive.* https://edi.uqam.ca/lexique/equite/

Verdier, É. (2001). La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation?. *Formation Emploi*, *76*, 11-34. https://pmb.cereq.fr/doc_num.php?explnum_id=409

Verdier, É. (2008). L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution. *Sociologie et sociétés*, *40*(1), 195-225. https://www.erudit.org/fr/revues/socsoc/2008-v40-n1-socsoc2509/019478ar/

Verdier, É. (2010). L'orientation scolaire et professionnelle : entre assignation et idées floues, l'anarchie organisée. *Formation emploi*, *109*, 113-126. https://journals.openedition.org/formationemploi/2818

Vivier, S. (2023, 8 septembre). Une loi qui accentuerait la toxicité du milieu de l'éducation comme lieu de travail. Dans T. Laferrière, D. Savard, M.A. Éthier, Makdissi, H. et Allaire, S. (dir.), *Le PL 23 et l'INEE : excellence ou standardisation en éducation? Réserves et propositions d'universitaires* (p. 155-159, version du 8 septembre 2023). https://sites.google.com/view/excellence-ou-standardisation