



©Auteur.e.s Cette œuvre, disponible à  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.904>, est distribuée  
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International  
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Sonia **Revaz**  
Université de Genève (Suisse)

Louis **LeVasseur**  
Université Laval (Canada)

Bernard **Wentzel**  
Université Laval (Canada)

# L'implication des professionnels de l'enseignement dans les réformes éducatives : perspectives internationales et leçons pour la Loi 23 au Québec

The Involvement of Educational Professionals in Educational Reforms:  
international perspectives and lessons for Quebec's Bill

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.904>

## Résumé

Nous proposons de questionner les formes d'implication des professionnels de l'enseignement dans les processus de réformes de l'éducation. Pour ce faire, nous appuyons notre réflexion théorique sur des travaux empiriques portant sur des réformes implantées en France, en Suisse et au Québec. En interrogeant le rôle et la place des professionnels dans l'action publique éducative, notre réflexion aboutit à un « déficit de concertation » à l'endroit du monde de l'éducation en général, induisant un risque pour la légitimité de la gouvernance des systèmes éducatifs et pour les décisions politiques les concernant. Cette base heuristique est ensuite mobilisée pour analyser les modalités d'élaboration de la nouvelle Loi 23 au Québec et le rôle qu'y jouent les acteurs professionnels.

### Mots-clés

Réformes scolaires, enseignants, action publique, gouvernance, concertation.

### Abstract

We propose to examine the ways in which teaching professionals are involved in educational reform processes. To do so, we base our theoretical reflection on empirical studies of reforms implemented in France, Switzerland and Quebec. By questioning the role and place of professionals in public educational action, our reflection leads to a «concertation deficit» with regard to the world of education in general, inducing a risk for the legitimacy of the governance of educational systems and for the political decisions made about them. This heuristic basis is then used to analyze how the new Bill 23 was developed in Quebec, and the role played by professional actors.

### Keywords

Educational reform, teachers, public action, governance, consultation.

## Introduction

L'analyse de l'action publique dans le domaine de l'éducation a connu un essor constant au cours des dernières décennies, suscitant de plus en plus l'intérêt des chercheurs en sciences politiques et sociales. Le développement des travaux visant à rendre intelligibles les processus et mécanismes à la base des politiques éducatives et réformes de l'éducation a contribué à une importante circulation des concepts et des modèles d'analyse entre différentes disciplines et différents champs de la sociologie : de l'éducation (Duru-Bellat et al., 2022), des organisations (Crozier et Friedberg, 1977), de l'action publique (Hassenteufel, 2011). Il s'agit d'une des caractéristiques et probablement d'une des forces de la recherche en éducation : l'analyse des politiques éducatives peut s'inscrire dans de nombreux cadres théoriques et porter sur des objets très variés, des référentiels qui contribuent à l'élaboration d'une réforme aux processus d'évaluation de son impact et de ses effets.

L'analyse des politiques éducatives peut donc procéder de plusieurs perspectives théoriques. Il est possible d'étudier les effets des réformes sur les systèmes éducatifs, leurs structures, les finalités et les missions institutionnelles que ceux-ci poursuivent, les traditions et les valeurs qu'ils transmettent aux jeunes générations. L'analyse des politiques éducatives peut aussi porter sur la façon dont les réformes modifient, positivement ou négativement, le travail et l'identité professionnelle des enseignants, et sur les raisons pour lesquelles les enseignants emboîtent le pas des réformes ou, au contraire, s'y opposent. Une autre perspective consisterait encore à montrer non pas tant les conséquences des réformes sur les systèmes éducatifs et les enseignants, mais plutôt l'implication

même des professionnels de l'éducation et des groupes d'intérêt qui les représentent (associations professionnelles et syndicales) dans les processus de fabrication des réformes.

Notre réflexion s'inscrit dans cette dernière perspective. Comment la participation des professionnels à la définition des réformes se traduit-elle dans la réalité ? Advenant le cas d'une participation souhaitée, par l'État, de nombreux acteurs sociaux aux politiques publiques, le pouvoir qui leur est consenti est-il réel ou nominal ? Des techniques de communication finement élaborées amènent-elles ces acteurs à avaliser des décisions étatiques déjà prises en amont, selon « l'idéologie de la participation » et « l'idée de développement culturel » qu'a développées le sociologue québécois Fernand Dumont, et qui rendent compte de l'absorption de la culture ou du social par la rationalité politique (Dumont, 1979) ? Qu'en est-il donc du poids d'un groupe professionnel comme les enseignants, éventuellement appuyés par leur syndicat ou par les chercheurs des sciences de l'éducation, dans les décisions et processus de fabrication des réformes de l'éducation ?

On le voit à ces seules questions, les cas de figure des rapports entre les autorités publiques et les professionnels, entre les ministères de l'Éducation et l'école, sont extrêmement nombreux, et plusieurs formes de participation et d'implication des acteurs dans les réformes scolaires, de la conception de celles-ci à leur mise en œuvre, demeurent à explorer et à rendre intelligibles. Pour ce faire, nous proposons une réflexion théorique appuyée sur des travaux empiriques dans le but de mettre en lumière les enjeux de l'implication des acteurs professionnels dans les réformes scolaires. Nous souhaitons illustrer, à partir de réformes passées, différentes modalités de participation aux politiques éducatives et raisonner sur les implications que cette participation peut avoir sur la trajectoire et la légitimité des réformes. Notre réflexion se déroule en trois temps. La première partie sera constituée d'une réflexion théorique portant sur l'implication des acteurs professionnels dans les réformes éducatives, voire l'influence de ces derniers sur les réformes et leur légitimité. La deuxième partie s'appuiera sur des travaux empiriques portant sur des réformes implantées en France, en Suisse et au Québec. Elle aura pour but de mettre en évidence les rapports de force qui existent entre les autorités publiques et les professionnels au sein de l'action publique éducative, et les effets que ces rapports peuvent avoir sur les trajectoires des réformes éducatives. La mise en perspective des formes d'implication des professionnels dans ces réformes nous semble être une démarche heuristique prometteuse pour proposer une réflexion connectée à l'actualité éducative au Québec. Ce sera l'objet de la troisième partie, qui présentera la façon dont notre propos fait écho aux travaux d'élaboration, puis d'implantation de la nouvelle Loi 23. Dans cette optique, nous analyserons l'implication de différents groupes d'intérêt et leur niveau de participation durant le processus d'élaboration de la loi, leurs prises de position ou revendications, puis ouvrirons la réflexion sur l'influence possible de la réforme sur les activités des professionnels et sur la formation à l'enseignement.

## Enjeux de gouvernance et enjeux professionnels au cœur de l'action publique

Notre réflexion porte sur les mécanismes de l'action publique éducative, que nous souhaitons remettre en question en raison de la multiplicité d'acteurs impliqués dans les réformes de l'éducation et de la complexité des entreprises de changement des institutions scolaires. L'action publique est ici entendue comme un ensemble de processus visant la régulation de secteurs publics et reposant sur les actions d'une pluralité d'acteurs et d'institutions. Elle contribue à la régulation des activités collectives, « au changement social, à la résolution de conflits, aux ajustements entre différents groupes et intérêts » (Lascoumes et Le Galès, 2018, p. 19); elle vise donc surtout à contribuer à l'ordre social et politique.

Nous situons nos réflexions sur ces processus de régulation dans le champ de ce qu'il est devenu commun d'appeler les « nouveaux modes de gouvernance » (Bouvier, 2012; Lessard, 2006). La gouvernance renvoie ici à « la capacité de l'État à coordonner des activités interdépendantes, à réaliser un changement sans l'autorité légale de l'ordonner, tout en cherchant à élargir la décision à d'autres acteurs, secteurs ou organisations, pour accroître sa légitimité, l'efficacité et l'efficience de la gestion de son application » (Lessard, 2006, p. 184). L'action de l'autorité de gouvernement n'est qu'une dimension parmi d'autres de l'action publique, car celle-ci met l'accent sur la coopération, nourrissant une aspiration au compromis, à la négociation et au consensus pour dépasser les rapports stratégiques complexes où chacun manœuvre à son avantage. Halpern (2019) résume ces processus délibératifs en proposant trois notions qui constituent autant d'instruments de l'action publique : concertation, délibération et négociation : « ces termes renvoient à une forme spécifique de participation politique : l'association croissante, et selon des modalités distinctes, d'acteurs non institutionnels (associations, expertes, groupes d'intérêt), des usager·e·s, résident·e·s et citoyen·ne·s ordinaires à toutes les étapes du processus de politiques publiques » (p. 156). Alors que la concertation vise à anticiper les situations de conflits, la délibération constitue une procédure d'accord alternatif ou complémentaire, et la négociation est un marchandage entre des intérêts en concurrence.

Nous souhaitons aborder l'action publique ici sous l'angle des enjeux de gouvernance d'une part, et des enjeux professionnels d'autre part, pour mettre en évidence l'influence des relations entre les autorités publiques et les professionnels de l'enseignement sur la trajectoire et la légitimité des réformes de l'éducation.

### *L'implication des acteurs professionnels dans les réformes éducatives*

« Le fait qu'une réforme soit acceptée ou non [...] ne dépend pas seulement de l'accueil que lui réservent la société et ses membres, mais également des acteurs sociaux du champ scolaire et, en particulier, des enseignants; il revient en effet à ces derniers de traduire de manière pratique et concrète les nouvelles orientations choisies » (Weinstein, 2020, p. 63). Cette citation du sociologue chilien révèle la place centrale des acteurs professionnels dans la « fabrique » des politiques éducatives (Pons, 2024), en ce sens que ce sont eux qui vont rendre ces orientations concrètes et observables dans un contexte singulier. Pourtant, leur rôle dans l'élaboration des réformes n'est pas toujours reconnu et c'est pour cela qu'il nous semble opportun de se pencher sur les conditions et modalités de leur implication.

Si les enseignants peuvent adhérer aux changements promus et s'efforcer de les intégrer dans leur pratique, ils peuvent également soit résister à des réformes qu'ils percevraient comme étant négatives, pour les élèves et/ou pour eux-mêmes, soit réfuter le dirigisme politique dont elles seraient l'émanation. Leur implication dans une réforme peut relever de différentes dimensions. Elle peut relever de l'engagement militant à l'intérieur ou en dehors des réseaux de gouvernance. Dans ce sens, Rougerie (2019) parle de l'implication professionnelle en intégrant la dimension collective au-delà de la fonction exercée : elle invite notamment à penser le lien entre les sujets et l'institution qui les abrite. Les groupes d'intérêts, comme les syndicats et les associations professionnelles (Mach, 2015; Saurugger, 2019), illustrent parfaitement cette dimension collective de l'implication. Ils visent « à assurer auprès des pouvoirs publics la visibilité d'attentes collectives propres à certains acteurs sociaux, regroupés sur des bases prioritairement professionnelles » (Robert, 2014, p. 469). L'implication accompagnante ou contestataire des groupes d'intérêts influence la construction de la légitimité d'une réforme (Michel, 2010) dans la mesure où le lien qu'ils entretiennent avec la réalité du terrain constitue la condition *sine qua non* d'une connaissance pratique ou pragmatique des problèmes à traiter. Cette connaissance pratique relève d'un registre d'action fondamentalement différent du registre politique des technocrates, entrepreneurs de réformes représentant les intérêts des gouvernements au pouvoir.

L'implication des professionnels dans les réformes de l'éducation peut aussi se fonder sur l'expertise (Enthoven et al., 2015; Pons, 2022). Elle peut prendre des formes variées, telles que l'engagement dans une démarche de consultation ou encore l'implication dans des groupes de travail mandatés par l'État afin d'esquisser les grandes lignes d'une réforme qui peut devenir, à quelques virgules près, le libellé d'une politique éducative. Dans la mesure où l'objectif de la consultation est de recueillir, préalablement à une décision collective, les avis, opinions et préférences d'un certain nombre d'acteurs (Touzard, 2006), ces formes d'implication participent aussi d'un processus de légitimation d'une décision ou d'une réforme (Blatrix, 2010).

Enfin, l'implication se manifeste dans le travail réel, c'est-à-dire l'exercice de la profession. La mise en œuvre d'une politique dans un contexte local spécifique exige, pour les professionnels, de transformer leurs pratiques – souvent routinisées (Draelants, 2009; Dupriez, 2015) –, ce qui ne signifie pas qu'ils soient en accord avec les changements qui, dans bien des cas, leur sont imposés. Comme l'exprimaient Langevin et al. (2004), « toute réforme en profondeur d'un système entraîne des bouleversements chez ceux et celles qui en sont les principaux protagonistes et, parfois, qui en sont les premiers metteurs en scène, même quand ils n'ont pas choisi ce nouveau scénario » (p. 33). Au début des années 2000, Maroy (2006) a mis en évidence les facteurs de changement du travail enseignant liés aux politiques inscrites dans des logiques d'obligation de rendre des comptes reposant sur la responsabilisation des enseignants et la régulation par les résultats. En s'appuyant sur des analyses de réformes éducatives essentiellement menées en Angleterre, Maroy explique que ces politiques, teintées de managérialisme et mettant l'accent sur la réussite éducative, ont eu pour effet d'accroître la « pression à la “performativité” de l'activité » enseignante. Certaines des études mentionnées dans sa note de synthèse mettent en exergue le fait que les enseignants se sentent dépossédés de leur expertise pédagogique puisqu'ils sont encouragés à modifier leur pratique afin de répondre à des objectifs externes à leur classe ou à leur établissement.

Or, si les réformes viennent transformer l'exercice du métier des enseignants, ceux-ci peuvent aussi bouleverser et transformer, à leur tour, les réformes et les changements promus : « les résultats d'une politique publique dépendent fondamentalement de la manière dont les destinataires de cette politique vont la recevoir, l'interpréter et la traduire [...]. Traduire c'est toujours un peu trahir » (Draelants et Revaz, 2022, p. 24). C'est ce qu'ont montré notamment Coburn (2004) aux États-Unis, Draelants (2009) en Belgique ou encore Winz (2022) en Suisse, en mettant en évidence les transformations que les professionnels font subir aux réformes. Nous verrons, à travers trois exemples empiriques, comment certaines réformes ont transformé les pratiques professionnelles et l'idée de professionnalité des enseignants et, inversement, comment d'autres réformes ont été transformées par l'action de ces derniers.

## Illustrations empiriques

Dans cette partie, nous nous appuyons sur des exemples concrets de politiques éducatives pour mettre en perspective différentes formes d'implication des acteurs professionnels dans des processus de réformes éducatives. Afin d'établir un lien avec la Loi 23, nos illustrations empiriques sont traversées par deux questions :

- Comment sont consultés et intégrés dans le processus démocratique et dans les structures de gouvernance les groupes d'intérêts et leurs points de vue ?
- Quel peut être l'effet, à plus ou moins long terme, de la mise à l'écart de certains groupes d'intérêts dans un processus de réforme ?

Ces questions poseront les bases de la discussion que nous ouvrirons dans la dernière partie de ce texte, en lien avec la Loi 23 au Québec.

### *La réforme du baccalauréat en France et l'ombre d'une consultation*

Le premier exemple que nous présentons se situe en France. Il s'agit de la réforme du Baccalauréat général et technologique de 2018. Cette réforme majeure de l'éducation est intéressante à bien des égards par rapport à la question de l'implication puis de l'influence des groupes d'intérêt. Le baccalauréat est le diplôme qui ouvre les portes des études supérieures postsecondaires. Le projet de réforme part du double constat d'une perte de crédibilité de ce diplôme essentiel dans la structure du système scolaire français et d'une problématique de réussite éducative puisque les titulaires du baccalauréat échouent massivement dans les universités françaises, ce que le ministre de l'époque caractérisait de « fléau de l'échec dans l'enseignement supérieur ».

Selon le Décret no 2018-614 du 16 juillet 2018, cette réforme supprimait les séries de l'examen du Baccalauréat général et réorganisait la passation des épreuves, notamment en introduisant une part de contrôle continu. Cela devait atténuer la hiérarchie entre les filières et favoriser la lutte contre les inégalités scolaires. Cette réforme échappa au débat législatif parlementaire sur un projet de loi puisqu'elle fut promulguée par un Décret réformant le Code de l'éducation. Néanmoins, le ministre de l'Éducation de l'époque, Jean-Michel Blanquer, fut auditionné par la commission des Affaires culturelles le 20 janvier 2018. Lors de cette séance d'audition, la réforme fut présentée comme le fruit d'une large consultation. Malgré cette affirmation du ministre, la réforme entraîna un large mouvement

de contestation, d'abord par les différents groupes d'intérêt concernés. Ensuite, elle fut même remise en question par les agents intermédiaires de l'administration de l'éducation nationale qui constatèrent un certain nombre de problèmes liés à sa mise en œuvre, en particulier sa complexité aux yeux du public.

Arrêtons-nous ici sur le seul document qui rend compte publiquement de cette large consultation évoquée en Commission de l'Assemblée nationale par le ministre de l'Éducation. Il s'agit du rapport remis par Pierre Mathiot au ministre de l'Éducation nationale le 24 janvier 2018<sup>1</sup>. Deux éléments retiennent en particulier notre attention en parcourant ce rapport. Tout d'abord, le rapport présente en annexe une liste conséquente de groupes d'intérêt ayant été auditionnés : organisations syndicales des secteurs publics et privés, fédérations de parents d'élèves, représentants d'étudiants, etc. Après une introduction rappelant la mission confiée et la méthode de travail privilégiée, le rapport propose une présentation détaillée d'un modèle de réforme « clé en main », mais aucune partie ne décrit les résultats de la consultation, ni même leur intégration dans l'élaboration du modèle. En comparaison avec d'autres rapports du même type (voir par exemple : Wentzel, 2022), nous pouvons constater une absence d'intégration du contenu de la consultation, au-delà de mentionner son existence. Sur la base de ces analyses, il n'est pas possible de considérer cette procédure de consultation comme un instrument de gouvernance réflexive ou un levier contribuant à la construction d'un consensus. Cependant, pour faire le lien avec notre réflexion sur le projet de loi 23, ce qui étonne moins, au vu de l'ignorance du point de vue des groupes d'intérêt, c'est la contestation particulièrement vive dont cette réforme a fait l'objet. Nous y reviendrons.

### ***Implication forte et délégitimation des groupes d'intérêt en Suisse***

Un second exemple met en évidence des formes d'implication très différentes des groupes d'intérêt dans deux réformes du premier cycle secondaire dans deux cantons suisses : Genève et Vaud<sup>2</sup>. La Suisse étant un État fédéral, la scolarité obligatoire est de la prérogative des cantons, qui disposent ainsi d'une large autonomie en ce qui concerne l'organisation et la gestion de leur système éducatif. Cette autonomie se manifeste particulièrement dans le premier cycle secondaire, où les différences sont les plus notables. Les deux réformes sont entrées en vigueur au début des années 2010, elles concernent la structure de cette étape de la scolarité et visent plus précisément le système de répartition des élèves à la sortie de l'école primaire.

Ce qui nous intéresse ici relève de l'implication des groupes d'intérêt, qui ont occupé un rôle déterminant dans les deux réformes. A Genève, ce sont des associations d'enseignants, directeurs d'établissement et parents d'élèves qui ont sollicité les autorités publiques à travers des initiatives populaires<sup>3</sup> pour qu'elles prennent en charge la question de la répartition des élèves au premier cycle secondaire, considérée comme peu efficace. La première initiative populaire avait pour but d'augmenter le nombre de filières<sup>4</sup> (*tracks*) et la seconde visait à les supprimer. En rédigeant ces projets de loi, les groupes d'intérêt ont contribué à la définition du problème – le système d'orientation des élèves – bien que leurs propositions de solution étaient opposées. Dans le canton de Vaud, il s'agissait également de prendre une décision concernant le système de filières. Alors qu'un projet de loi était en préparation au sein du Département (Ministère) pour réduire le nombre de filières existantes, trois associations ont coopéré pour rédiger une initiative populaire visant, au contraire, à les maintenir. Dans le canton de Vaud, la démarche associative s'est donc faite parallèlement à la démarche gouvernementale. Les mêmes questions étaient

posées dans les deux cantons, mais des réponses allant dans des directions opposées ont été prises : à Genève, on a augmenté le nombre de filières – de deux à trois – alors que dans le canton de Vaud, elles ont été réduites de trois à deux.

Revaz (2024) a analysé les stratégies et démarches d'implication entreprises par les groupes d'intérêt dont le but consistait à influencer les réformes. La méthodologie de l'enquête repose sur des analyses thématiques de quatre corpus de textes : la presse régionale et cantonale; les transcriptions d'entretiens semi-directifs avec des acteurs de la réforme; les publications des groupes d'intérêt; et les transcriptions des débats parlementaires concernant les réformes. L'un des objectifs de l'analyse était de mettre en évidence le poids de l'implication des groupes d'intérêt sur les réformes et ainsi rendre compte de la place de l'expertise professionnelle dans l'élaboration de ces dernières.

Malgré le caractère participatif de la démocratie suisse qui institutionnalise le rôle des groupes d'intérêt et bien que ces derniers aient occupé un rôle central dans la définition des problèmes à régler et leur inscription au programme politique, les analyses révèlent des stratégies, de la part des autorités publiques, visant à restreindre le rôle des groupes d'intérêt. À Genève, on observe des stratégies d'évincement des professionnels de l'enseignement, associés à de fréquentes querelles idéologiques sur la question des filières et de la répartition des élèves. Revaz (2024) conclut dès lors à un « sacrifice démocratique » au profit de la stabilité et de la gouvernance du système éducatif. Dans la continuité de cette enquête, Fouquet-Chauprade, Revaz et Charmillot (2023) ont analysé les suites de cette réforme, mettant en évidence l'échec de cette stratégie politique et surtout de la réforme qui en a découlé, décrite par ses détracteurs comme un compromis strictement politique éloigné des problématiques scolaires à traiter. Une telle éviction des groupes d'intérêt n'a pas eu lieu dans le canton de Vaud, où les associations et syndicats ont davantage été sollicités dans le processus de réforme. Toutefois, leur légitimité a surtout été reconnue durant la phase de mise en œuvre de la nouvelle loi et moins pendant l'élaboration du projet.

Si les groupes d'intérêt ont été écartés durant l'ensemble des phases du processus de fabrication de la réforme à Genève et considérés davantage dans l'implantation que durant les phases de définition de la réforme dans le canton de Vaud, on peut conclure, dans les deux cas, à un déficit de concertation des acteurs sociaux et professionnels.

Finalement, cette recherche met en évidence une problématique centrale par rapport aux modes de gouvernance démocratique : l'absence de garantie, pour les groupes d'intérêt qui bénéficient pourtant d'une reconnaissance institutionnelle dans la démocratie participative suisse, d'être pris en compte dans l'élaboration des réformes qu'ils auront à mettre en œuvre. Elle montre, en d'autres termes, que l'implication des professionnels, légitimée par leur expertise, n'affecte pas nécessairement les réformes d'éducation. Il est encore une fois possible de faire le lien avec le projet de loi 23 en introduisant un questionnement sur la place de l'expertise dans les processus décisionnels. Les prises de position multiples au nom d'une certaine expertise – et cela implique aussi les chercheurs – dans des articles scientifiques ou de presse, autant que dans des processus de consultation formels ou informels, ne constituent pas une garantie d'être entendu et pris en compte dans un processus de réforme marqué par des stratégies et compromis de nature politique.

### *Des États généraux à la réforme du Renouveau pédagogique au Québec*

Pour finir cette partie consacrée à l'implication des acteurs professionnels dans les processus de réforme, revisitons une autre approche du fonctionnement démocratique des institutions dans un processus de réforme. Il s'agit de la réforme du Renouveau pédagogique au Québec qui date du début des années 2000 et dont la description constitue un préalable important à nos analyses de la Loi 23.

Vers le milieu des années 1990, la Commission des États généraux sur l'éducation (Ministère de l'Éducation, 1996) se vit confier par le gouvernement du Québec un mandat visant à préciser la situation de l'éducation au Québec et à en analyser les principaux éléments, à partir de consultations. Une deuxième période des travaux de la Commission visait à définir des perspectives et des priorités d'action pour l'avenir de l'éducation au Québec.

Durant l'élaboration de cette réforme, le pouvoir politique mobilisa tous les instruments de consultation à disposition pour la construction d'un consensus jugé nécessaire à ce projet de société. Le terme de consensus apparaît explicitement dans le mandat : une prise en compte des besoins et attentes de la population; la création d'espaces de réflexions collectives et de discussions; la définition d'objectifs prioritaires pour l'école et pour l'avenir de l'éducation; l'émergence d'un consensus autour de ces priorités. La parole fut notamment donnée aux experts. Ainsi, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum rendit un rapport pour « Réaffirmer l'école » (1997) et le Conseil supérieur de l'éducation proposa un avis intitulé « Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école » (1998).

L'implantation de la réforme sur un temps long durant la décennie suivante permit la poursuite des débats, consultations et autres prises de position. Le caractère exceptionnel des États généraux sur l'éducation a assurément facilité la communication politique autour de la réforme, à l'exemple des propos de la ministre Marois (1996) : « c'est dans un climat de transparence, de dialogue et de concertation que continuera de se préciser, au fil de sa mise en œuvre, cette importante réforme de l'éducation » (MÉQ, 1996)<sup>5</sup>. Si nous qualifions d'exceptionnel le processus d'implication d'acteurs et de groupes d'intérêt divers dans la construction de cette réforme de l'éducation en comparaison avec les autres exemples que nous avons présentés, nous faisons malgré tout le constat que la réforme du Renouveau pédagogique n'a pas échappé, au fil du temps, à une forte critique et même à certaines résistances de la part de groupes d'intérêt, à commencer par les principaux syndicats des enseignants. En 2006, la Fédération autonome de l'enseignement réclamait dans un communiqué un arrêt immédiat de la réforme : « À la suite d'une consultation auprès des instances locales, les délégations des neuf syndicats affiliés à la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) ont résolu unanimement aujourd'hui lors du Conseil fédératif de réclamer l'arrêt de l'implantation et du développement de la réforme de l'éducation pour obtenir des corrections fondamentales dans les plus brefs délais ». L'idée fut reprise par la suite, notamment au sein d'un collectif au nom sans équivoque : « Stoppons la réforme ». Par ailleurs, la Fédération des syndicats enseignants (FSE-CSQ) présenta en 2013 un mémoire au Conseil supérieur de l'éducation dans lequel le bilan de la réforme apparut très critique. Parmi les éléments dont il fut question dans ce rapport apparut notamment un certain effet sur le travail enseignant et l'autonomie pédagogique. Il est vrai que l'implantation de la réforme du Renouveau pédagogique fut réalisée durant une période marquée par un renforcement des politiques de régulation par les résultats.

La réforme du Nouveau pédagogique est très différente des deux autres exemples, notamment parce que son lancement résulte d'un large processus de consultation et d'un travail approfondi pour articuler l'état des lieux et les perspectives prioritaires. Des États généraux sont à nouveau réclamés par certaines voix au Québec, au moment de l'annonce publique du projet de loi 23. Même si le consensus autour des objectifs annoncés lors des États généraux s'est effrité au fil des ans et que la contestation des groupes d'intérêt est devenue de plus en plus présente, cet instrument de la gouvernance semble demeurer un modèle de concertation pour bâtir l'éducation. D'ailleurs, la cristallisation de certaines tensions autour du Nouveau pédagogique renvoie aussi à d'autres réalités que nous ne développerons pas ici, telles que la dégradation de la condition enseignante (Tardif, 2015).

## **La Loi 23 : quelques éléments d'analyse d'une réforme éducative controversée**

Nous avons fait le choix d'entrer dans le projet de loi 23 par la problématique des groupes d'intérêt et le cadre théorique de l'action publique pour analyser, sur le fond, les tensions conceptuelles ou idéologiques autour de ce projet, et sur la forme, l'implication, ou non, des professionnels et groupes d'intérêt. À l'issue de notre démarche, une visée prospective ne pourrait être que limitée, mais, notamment sur ce point, les exemples présentés ci-dessus peuvent apporter des éclairages intéressants.

### ***Le projet de loi dans les grandes lignes***

La Loi 23 au Québec a été adoptée le 7 décembre 2023. Ce projet de réforme, présenté par le ministre de l'Éducation, visait une amélioration de l'efficacité du réseau de l'éducation au Québec. Selon le ministre, l'adoption de cette loi devait favoriser une meilleure cohérence entre l'orientation gouvernementale et le terrain, cohérence qui serait bénéfique à la réussite de tous les élèves, ainsi qu'un accès amélioré aux données probantes grâce à la création de l'Institut national d'excellence en éducation (INEÉ). La lecture du texte de loi met clairement en évidence un renforcement du pouvoir de contrôle direct du ministre dans la gouvernance des centres de services scolaires, aussi bien à travers des procédures de nomination des directeurs généraux des centres de services scolaires que par les processus d'imputabilité : « tout centre de services scolaire doit conclure avec le ministre une entente de gestion et d'imputabilité contenant notamment des indicateurs nationaux, des objectifs et des orientations » (Projet de loi no 23, Notes explicatives).

Un institut national d'excellence en éducation est créé en conséquence afin d'assurer ce contrôle d'efficacité et de qualité du système éducatif. Sa mission s'inscrit pleinement dans la logique managériale de la Nouvelle gestion publique, puisqu'elle consiste à « identifier les meilleures pratiques, élaborer et maintenir à jour des recommandations, les diffuser aux intervenants du système d'éducation et les rendre publiques, accompagnées de leurs justifications et des informations utilisées pour leur élaboration » (Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation)<sup>6</sup>.

### *Débats et controverses : les professions de l'enseignement ont d'autres enjeux prioritaires*

Nous voici rendus à la croisée des chemins de notre argumentation. Nous avons centré notre propos sur l'idée d'un « déficit de concertation » des autorités publiques à l'endroit des acteurs professionnels dans le cadre de projets de réformes éducatives (France, Suisse, Québec). Après avoir examiné leur implication dans les processus de construction de la Loi 23, rien ne nous autorise, pour l'instant, à décrire la manière dont cette loi est mise en œuvre concrètement par ces mêmes acteurs, et à relever les conséquences de cette loi sur les enseignants, leur travail et leur identité professionnelle. Il en va de même des conséquences concrètes de la loi sur les missions de l'école québécoise et les contenus d'enseignement, ainsi que sur la structure du pouvoir au sein du système scolaire, ce que nous avons qualifié de « formes », « modes » ou « structures » de gouvernance. Seuls le temps et des recherches empiriques permettront de déterminer si la Loi 23 mènera à un enseignement de meilleure qualité.

Si les auteurs de la présente contribution n'ont pas encore étudié empiriquement ces différents éléments liés à la Loi 23, il est cependant possible d'exposer différents arguments des professionnels et groupes d'intérêt, comme la Centrale des syndicats des enseignants (CSE), le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ), la Fédération autonome des enseignants (FAE), le Syndicat des professeur.es de l'Université Laval (SPUL), l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) qui, dans le cadre de discours officiels comme des mémoires, se sont opposés à certaines dispositions de la loi ou à la loi dans son ensemble. Ces discours touchent tout autant à l'enseignement, à la formation à l'enseignement, à la recherche sur l'enseignement et aux missions de l'école québécoise qu'aux modes de gouvernance du système éducatif québécois. Tous ces domaines illustrent de façon très claire l'absence de consensus autour de la Loi 23; ils sont autant de chantiers ouverts pour la recherche. Examinons pour l'instant ce qu'en disent les acteurs principalement intéressés par les conséquences de cette loi sur le monde de l'éducation au Québec.

L'un des premiers éléments de controverse que nous avons pu relever dans les prises de positions de groupes d'intérêt concerne l'objet même de la réforme. Si, du point de vue du pouvoir politique, la conjoncture justifiait ce type de réforme, du point de vue des groupes d'intérêt représentant les professionnels de l'enseignement, la perception est totalement inverse. Au moment de son annonce par le ministre, la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) s'exprimait en ces termes :

D'entrée de jeu, nous pouvons affirmer, sans exagération, que cette pièce législative n'apporte pas de solutions aux défis auxquels fait face le réseau scolaire actuellement et qui demandent pourtant une réponse urgente, comme l'attraction et la rétention du personnel, la composition de la classe ou la présence de services offerts par une diversité de personnels pour aider les élèves à cheminer dans leur parcours scolaire. Elle n'améliorera pas grand-chose sur le plancher des vaches !<sup>7</sup>

La CSQ affirme donc que non seulement la réforme n'apporte rien aux problèmes majeurs qui touchent actuellement le réseau d'éducation, notamment la pénurie de main-d'œuvre qualifiée et les conditions de travail, mais qu'en plus elle pose un problème fondamental par rapport aux modes de gouvernance démocratiques. Dans son mémoire sur le projet de loi 23 déposé à la Commission de la Culture et de l'Éducation, la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) s'indigne de « la direction que le ministre souhaite faire prendre à l'école publique : l'exercice d'un pouvoir absolu, en toute ignorance et

en toute incurie [sic] des tenants et aboutissants de la réalité des classes et des écoles » (p. 19). Ici, c'est la légitimité des décisions du ministère qui est remise en question, en ce sens qu'elles ne prennent pas en compte la réalité concrète et singulière dans laquelle la réforme doit être implantée. Un manque de légitimité pragmatique (Draelants et Revaz, 2022) causé, comme dans les précédents cas étudiés, à un déficit de la concertation.

La création d'un institut national d'excellence en éducation constitue un autre élément de controverse. Inscrite dans la montée en puissance des politiques éducatives « fondées sur les preuves », cette décision repose sur l'idée que le recours à des données probantes permet l'amélioration des méthodes pédagogiques et des systèmes éducatifs dans leur globalité. Rappelons que dans le cadre de la Loi 23, l'introduction d'une culture de l'évaluation justifie, *in fine*, que le ministre intervienne dans les structures éducatives afin qu'une nouvelle culture pédagogique axée sur la performance, ou sur ce que Ball (2003) appelle la « performativité », soit implantée dans des établissements dont les résultats ne seraient pas à hauteur des attentes. Au-delà de la révolte induite par cette décision auprès des enseignants qui voient leur autonomie professionnelle menacée, la création de l'INEE a également provoqué la controverse auprès des professeurs universitaires : quel sera le rôle de l'INEE dans le domaine de la formation des enseignants, alors que le Comité d'agrément des programmes de formation semble amené à disparaître dans sa forme actuelle ? Aura-t-il pour mission de guider les bonnes pratiques pédagogiques d'un groupe professionnel revendiquant son autonomie fondée sur l'expertise ? Il se posera assurément, à plus ou moins brève échéance, un problème de légitimité en raison d'une absence de concertation de ces acteurs, y compris pour la mise en place de l'Institut, depuis l'adoption de la Loi 23. À l'évidence, le thème des bonnes pratiques et, par extension, celui des données probantes soutiennent les crispations actuelles. Cela renvoie dos à dos différentes expertises universitaires concernant les processus de production, de transmission et de mobilisation des savoirs professionnels.

### ***Liberté académique et formation des enseignants : quand les acteurs universitaires deviennent partie prenante***

Il est indéniable que la Loi 23 soulève de nombreux enjeux pour la formation des enseignants, pour la recherche en éducation et, tout simplement, pour les professeurs des facultés des sciences de l'éducation au Québec qui sont devenus, eux-mêmes, partie prenante dans le cadre de cette réforme. D'ailleurs, les groupes d'intérêt qui représentent les professeurs d'université, à savoir les syndicats propres à chaque université, se sont exprimés sur le projet de loi, à l'image du SPUL de l'Université Laval qui a énoncé cinq considérants, dont les trois suivants, pour demander, le 28 août 2023, le retrait du projet de loi :

- CONSIDÉRANT que le projet de loi 23 ouvre la voie à diverses formes d'ingérence du gouvernement envers les programmes de formation universitaire et la recherche dans le domaine de l'enseignement ;
- CONSIDÉRANT que le projet de loi 23 et les discours qui le promeuvent appellent à un rétrécissement du champ de recherche, à une directivité dans la promotion d'un type de recherche et à une mainmise sur la formation universitaire dans le domaine de l'enseignement ;
- CONSIDÉRANT que le projet de loi 23 n'a fait l'objet que de consultations très restreintes auprès des instances universitaires et de la communauté professorale dans le domaine de l'enseignement malgré les implications pour ces dernières.

Fait assez rare, même les facultés d'éducation ont pris position, sous l'égide de l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ), par rapport aux orientations ministérielles non concertées :

Nous considérons que si l'INEÉ veut atteindre son premier objectif soit « dresser la synthèse la plus objective possible de l'état des connaissances scientifiques disponibles, au Québec et ailleurs, sur toutes questions concernant la réussite éducative », il doit tenir en compte des recherches variées, des épistémologies diverses qui respectent, à leur façon, les critères de validité et scientificité<sup>8</sup>.

Ici, le déficit de concertation est à nouveau fortement dénoncé. La réforme suscite par ailleurs la controverse en raison de la modification de la mission du Conseil supérieur de l'éducation, qui, désormais centré sur l'enseignement supérieur, ne représente plus le pilier de la gouvernance participative et de la concertation au Québec pour tout ce qui touche à l'éducation préscolaire, primaire et secondaire. Dans ce sens, elle rompt, d'une certaine manière, avec l'aspiration à la démocratie caractéristique de la Révolution tranquille. Parmi les prises de position d'universitaires sur projet de loi, Lessard (2023) revient sur l'importance de préserver une instance comme le CSE, tout en la faisant évoluer, et il propose une alternative au déficit de concertation ayant caractérisé le processus d'élaboration du projet de loi 23. La tenue de nouveaux États généraux de l'Éducation permettrait de redéfinir les enjeux prioritaires :

Il en est question sur la place publique depuis quelques années déjà : en effet, en réaction au court-termisme ambiant, une demande s'exprime en faveur de la tenue de nouveaux États généraux de l'éducation ou d'une Commission Parent 2.0. Pour les États généraux de 1995-96, le Conseil avait alors joué un rôle important [...] Il me semble qu'il serait proactif de sa part de préparer de nouveaux États généraux de l'éducation en étroite relation avec les acteurs concernés, et notamment en y intégrant des mouvements citoyens. (p. 16)

On décèle dans ces différents extraits les signes d'une absence de concertation, de délibération et de négociation, pour reprendre les trois notions de Halpern (2019), entre les autorités publiques et les (multiples) acteurs sociaux concernés par la Loi 23. Cette absence illustre, comme on l'a vu dans les trois cas précédents, des fonctionnements qui invitent à interroger la dimension démocratique des modes de gouvernance et des mécanismes de l'action publique éducative.

## Conclusion

Comme dans de nombreux pays, au cours des trente dernières années, le référentiel de la Nouvelle gestion publique a largement inspiré les réformes éducatives dans le monde et au Québec. D'une certaine manière, la Loi 23 poursuit cette logique de régulation du système d'éducation en réaffirmant l'autorité du pouvoir central dans la mise en place de nouveaux instruments de reddition de comptes. La question, pour nous, même si elle demeure fort intéressante, n'est pas tant de déterminer si les changements liés à la promulgation de la Loi 23 sont pertinents par rapport aux différents problèmes qui plombent l'école québécoise de 2024, comme la pénurie des enseignants qui semble avoir atteint son paroxysme au cours de l'année scolaire 2022-2023. La question qui a traversé la présente contribution est plutôt d'interroger le rôle et la place de la concertation des professionnels et groupes d'intérêts au sein des instruments de gouvernance et leur poids sur la trajectoire et la légitimité des réformes d'éducation.

Nous pouvons tirer, des trois cas empiriques présentés, plusieurs enseignements pour penser les modalités d'élaboration de la Loi 23, notamment et surtout l'implication des acteurs professionnels et les effets possibles qu'elle peut avoir dans le temps. Nous posons la question, en introduction, du pouvoir réel ou nominal des groupes d'intérêt dans les processus de fabrication des réformes d'éducation. Nous avons montré, avec la réforme du Baccalauréat en France, que les contenus d'une procédure de consultation peuvent être omis et qu'une telle procédure peut, face à des enjeux politiques, manquer à sa mission : celle de constituer un instrument de gouvernance réflexive, un levier contribuant à la construction d'un consensus et à la légitimation d'une réforme. Avec les deux réformes suisses, nous avons vu que les querelles idéologiques sur l'éducation peuvent inciter les autorités à renoncer à toute forme de concertation des professionnels, malgré la reconnaissance de leur expertise. À Genève, cela a contribué à un manque de légitimité de la réforme et, *in fine*, à son échec. Enfin, la réforme du Renouveau pédagogique au Québec nous a montré que l'implication des professionnels et leur concertation *pendant* l'élaboration de changements ne permet pas d'empêcher toute forme de contestation dans le temps, au fur et à mesure de l'évolution de l'école et de la société.

Revenons à nos considérations sur la Loi 23. Bien qu'un déficit de concertation puisse déjà être avéré, nous pouvons imaginer que relancer un processus démocratique comme les États généraux de l'éducation pourrait constituer une piste dans le sens d'une meilleure légitimation des changements à venir et contribuerait à remettre au premier plan l'éducation en tant que priorité politique et sociale pour l'avenir de la société québécoise. Les grèves dans le secteur public en fin d'année 2023 ont eu cet effet, dans une certaine mesure, en rappelant l'attachement de la société québécoise à son système d'éducation et aux acteurs professionnels qui lui permettent d'accomplir ses principales missions. Ce qui semble fondamental et qui ressort de la mise en perspective proposée ici, c'est que la complexité de la fabrication des réformes d'éducation appelle nécessairement à une gouvernance multi-niveaux permettant d'apporter des ajustements tout au long de leur trajectoire et impliquant ceux qui constituent le « centre opérationnel » (Mintzberg, 1982) des systèmes éducatifs, les professionnels.

## Notes

- <sup>1</sup> Le 24 janvier 2018, Pierre Mathiot, professeur des universités, remettait au gouvernement son rapport sur le baccalauréat nouvelle formule, qui devait entrer en vigueur en 2021. Concernant les épreuves du baccalauréat, l'ambition était à la fois de simplifier son organisation, d'affirmer sa fonction d'accès à l'enseignement supérieur en lien avec la question essentielle de l'orientation et de restaurer sa crédibilité en en faisant une étape déterminante de la réussite future des élèves.
- <sup>2</sup> L'intérêt de la comparaison des deux réformes repose sur plusieurs éléments. D'abord, il s'agit de deux cantons limitrophes et les processus d'élaboration des réformes ont été momentanément simultanés : de 2005 à 2011 dans le canton de Genève et de 2007 à 2013 dans le canton de Vaud.
- <sup>3</sup> Les initiatives populaires sont des outils de la démocratie participative suisse : elles permettent aux citoyens suisses de proposer des lois ou des modifications de lois.
- <sup>4</sup> Les filières sont des regroupements dans lesquels les élèves sont répartis en fonction de leurs résultats scolaires. Les filières sont généralement associées à des niveaux de compétences : élémentaire, moyen ou élevé. Elles donnent accès à des cursus différents : des formations professionnelles pour les filières à exigences élémentaires et moyennes et des formations préparant aux études tertiaires pour les filières à exigences élevées.
- <sup>5</sup> Absence de pagination dans le document.
- <sup>6</sup> <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.021>
- <sup>7</sup> <https://www.lacsq.org/dossiers/la-reforme-drainville-pl23-nest-pas-une-priorite/>
- <sup>8</sup> Mémoire déposé par l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) dans le cadre de la consultation publique sur le projet de création d'un institut national d'excellence en éducation.

## Références

- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Blatrix, C. (2010). Concertation et débat public. Dans O. Borraz et V. Guiraudon (dir.), *Politiques publiques 2. Changer la société* (p. 213-242). Presses de Sciences Po.
- Bouvier, A. (2012). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bouvi.2012.01>
- Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling: rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 3(77), 211-244. <https://doi.org/10.1177/003804070407700302>
- Crozier, M., et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Éditions du Seuil. <https://archive.org/details/lacteurdesysteme0000croz>
- Draelants, H. (2009). *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. De Boeck Université.
- Draelants, H. et Revaz, S. (2022). *Penser la plausibilité des réformes éducatives. La légitimation comme condition du changement institutionnel*. Cnesco-Cnam. <https://hal.science/hal-04673407>
- Dumont, F. (1979). L'idée de développement culturel : esquisse pour une psychanalyse. *Sociologie et sociétés*, 11(2), 7-31. <https://doi.org/10.7202/001217ar>
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dupri.2015.01>
- Duru-Bellat, M., Farges, G. et van Zanten, A. (2022). *Sociologie de l'école*. Armand Colin.

- Enthoven, S., Letor, C. et Dupriez, V. (2015). Réformes pédagogiques et autonomie professionnelle : un couple en tension. *Revue française de pédagogie*, 192, 95-108. <https://doi.org/10.4000/rfp.4843>
- Fouquet-Chauprade, B., Revaz, S. et Charmillot S. (2023). Une entrepreneure de morale au pays du consensus : Fabrication d'une politique scolaire en Suisse. *Revue suisse de sociologie*, 1-20. <https://doi.org/10.2478/sjs-2023-0013>
- Halpern, C. (2019). Concertation/délibération/négociation. Dans L. Boussaguet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (5<sup>e</sup> éd., p. 155-163). Presses de Sciences Po.
- Hassenteufel, P. (2011). *Sociologie politique : l'action publique*. Armand Colin. <https://doi.org/10.4000/lectures.795>
- Langevin, L., Boily, M., et Talbot, N. (2004). Les impacts pédagogiques de la réforme. Qu'en pensent les enseignantes et les enseignants ? *Pédagogie collégiale*, 17(4), 33-38. [https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21533/Langevin\\_17\\_4.pdf](https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21533/Langevin_17_4.pdf)
- Lascoumes, P. et Le Galès, P. (2018). *Sociologie de l'action publique* (2<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Lessard, C. (2006). La « gouvernance » de l'éducation au Canada : tendances et significations. *Éducation et sociétés*, 18(2), 181-201. <https://doi.org/10.3917/es.018.0181>.
- Mach, A. (2015). *Groupes d'intérêt et pouvoir politique*. Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142. <https://doi.org/10.4000/rfp.273>
- Michel, H. (2010). Mouvements sociaux, groupes d'intérêts et politiques publiques. Dans O. Borraz et V. Guiraudon (dir.), *Politiques publiques, 2. Changer la société* (p. 189-212). Presses de Sciences Po.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997a). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum* (rapport Inchauspe). Gouvernement du Québec. <https://doi.org/10.7202/1060307>
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997b). *L'école tout un programme, Énoncé de politique éducative*. Gouvernement du Québec. <https://doi.org/10.7202/1054732ar>
- Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Les États généraux sur l'éducation*. Gouvernement du Québec. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs40261>
- Ministère de l'Éducation du Québec, (1994). *Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle. Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire* (rapport Corbo). Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/49708>
- Mintzberg, H. (1982). *Structures et dynamiques des organisations*. Éditions Organisation.
- Pons, X. (2022). *Les trois âges des politiques d'éducation. Contexte, fabrique et mise en œuvre des réformes*. Cnesco-Cnam. [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2022/03/Cnesco\\_CCI\\_Gouv\\_RT\\_Pons.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2022/03/Cnesco_CCI_Gouv_RT_Pons.pdf)
- Pons, X. (2024). *La fabrique des politiques d'éducation*. Presses universitaires de France.
- Revaz, S. (2024). Are interest groups effective public action influencers in the field of education? Case studies of two school reforms in Switzerland. *European Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1177/14749041231221468>
- Robert, A. (2014). Groupes d'intérêt et politiques de l'éducation. Dans J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 469-478). Dunod.
- Rougerie, C. (2019). Implication professionnelle : (professional involvement – participación profesional). Dans A. Vandeveldel-Rougale (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique* (p. 355-356). Érès.
- Saurugger, S. (2019). Groupe d'intérêt. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 305-312). Presses de Sciences Po.
- Tardif, M. (2015). L'évolution de la formation à l'enseignement au Québec depuis la création du ministère de l'Éducation : 1964-2014. *Cap-aux-Diamants : revue d'histoire du Québec* (119), 52-55.
- Touzard, H. (2006). Consultation, concertation, négociation. Une courte note théorique. *Négociations* (5)1, 67-74. <https://doi.org/10.3917/neg.005.0067>.

- Wentzel, B. (2022). La professionnalisation des formations à l'enseignement en Suisse : approche critique du développement institutionnel des hautes écoles pédagogiques. Dans J.-F. Marcel, M. Tardif et T. Piot (dir.), *Trente ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux*. Presses de l'Université du Midi.
- Weinstein, J. (2020). Syndicats enseignants et réformes éducatives : une relation vouée à l'échec ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 63-67. <https://doi.org/10.4000/ries.9308>
- Winz, K. (2022). *La mise en œuvre des réformes structurelles en éducation : le cas de Neuchâtel*. [thèse de doctorat, Université de Genève].

## Pour citer cet article

- Revaz, S., LeVasseur, L. et Wentzel, B. (2024). L'implication des professionnels de l'enseignement dans les réformes éducatives : perspectives internationales et leçons pour la Loi 23 au Québec. *Formation et profession*, 32(3), 1-16. <https://dx.doi.org/118162/fp.2024.904>