



# BIBLIOTHÈQUE

CÉGEP DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE  
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

## Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans [Depositum](#), site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous. L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre.

## Warning

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) obtained the permission of the author to use a copy of this document for nonprofit purposes in order to put it in the open archives [Depositum](#), which is free and accessible to all. The author retains ownership of the copyright on this document.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

LA BIENVEILLANCE ET LE BIEN-ÊTRE DANS LA POLITIQUE DE LA  
RÉUSSITE ÉDUCATIVE QUÉBÉCOISE DE 2017

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE SUR MESURE EN POLITIQUES DE L'ÉDUCATION

PAR

ÉMILIE AUCLAIR

AOÛT 2021

## REMERCIEMENTS

À mon père, Raymond, qui, sans s'en rendre compte, m'a transmis son courage, sa détermination et son énergie sans limite.

À ma mère, Lucie, qui m'a légué son sens critique, son envie d'apprendre et son insatiable curiosité.

À ma grande sœur, Marie-Ève, avec qui je partage rarement les mêmes points de vue, mais qui m'amène, chaque fois, à réfléchir en d'autres termes et qui se montre toujours intéressée par mes multiples projets.

À ma directrice, Geneviève Sirois, qui a fait preuve de rigueur, de respect et de beaucoup de considération à mon égard.

À ma co-directrice, Nancy Goyette, qui a su insuffler un angle humain à mes travaux et qui a toujours démontré un grand intérêt pour mes idées.

À mes enfants, Léon et Jules, qui sont une source inépuisable d'inspiration et qui donnent un sens aux heures passées à réfléchir à un système d'éducation meilleur.

Surtout, à mon conjoint, Sébastien, qui s'est efforcé d'écouter des dizaines de fois (peut-être une centaine!) la lecture de chaque partie de ce mémoire. Ensemble, nous formons une équipe redoutable, complémentaire et réciproquement admirative.

Enfin, un merci tout spécial à Anick qui m'a offert du soutien technique tout au long de mon cheminement!

Education is the most powerful weapon which you can use to change the world.

Nelson Mandela

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ .....	viii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE .....	5
1.1 La nouvelle gestion publique et l'effacement des valeurs humanistes à l'école .....	6
1.1.1 Les années 1960 et 1970.....	6
1.1.2 Les années 1980-1990 .....	8
1.1.3 Les années 2000 à aujourd'hui .....	12
1.2 Les effets de la nouvelle gestion publique à l'école sur les gestionnaires, les enseignants et les élèves .....	16
1.3 La santé psychologique des directions d'établissement, des enseignants et des élèves .....	19
1.4 L'introduction des valeurs de bien-être et de bienveillance dans la politique de la réussite éducative de 2017 .....	21
1.5 Question de recherche .....	24
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL .....	26
2.1 Les politiques publiques et leur analyse.....	26
2.1.1 Trois courants dans l'analyse des politiques publiques.....	27
2.1.2 Approche cognitive de l'analyse des politiques publiques.....	28
2.2 Le bien-être et la bienveillance.....	34
2.3 Objectifs de recherche .....	41
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE .....	43
3.1 Posture épistémologique et type de recherche.....	43

3.2 Stratégie de recherche.....	45
3.2.1 Collecte de données.....	46
3.2.2 Recension des écrits : documents d'organisations internationales susceptibles d'influencer les politiques éducatives québécoise .....	46
3.2.4 Recension des écrits : documents de régulation .....	51
3.2.5 Entrevue.....	51
3.3 Analyse des données.....	53
3.4 Considérations éthiques.....	56
 CHAPITRE IV RÉSULTATS .....	 58
4.1 Référentiel global et bienveillance et bien-être à l'école .....	58
4.2 Référentiel sectoriel sous-tendant à l'introduction des valeurs de bien-être et de bienveillance dans la réussite sur la réussite éducative .....	63
 Chapitre V DISCUSSION.....	 75
5.1 La bienveillance et le bien-être à l'école comme des déterminants de la réussite scolaire et éducative .....	75
 CONCLUSION.....	 83
Utilisation du cadre théorique de Muller et celui conceptuel de la bienveillance et du bien-être à l'école .....	83
Les conclusions en bref.....	84
Limites à la recherche .....	84
Pistes de recherche futures .....	85
 ANNEXE A autorisation de recherche .....	 88
 ANNEXE B CANEVAS D'ENTREVUE .....	 90
 BIBLIOGRAPHIE .....	 92

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
3.1 Critères de sélection pour la recension d'écrits .....	47
3.2 Critères de sélection pour la recension des mémoires .....	49
4.1 Cycle de la bienveillance à l'école .....	62

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Types de documents consultés.....	48
3.2 Types de mémoires recensés .....	51
3.3 Cohérence de la recherche .....	55



## RÉSUMÉ

Le néolibéralisme, la nouvelle gestion publique et la gestion axée sur les résultats ont fait leur entrée dans le système scolaire québécois officiellement en 2002 avec l'adoption de la Loi 124. Peu à peu, les valeurs humanistes du réseau ont laissé leur place à une idéologie promouvant l'économie, l'efficacité, l'évaluation et l'efficience (Maranda, Deslauriers, et Viviers, 2014). Ces pratiques de management ont cependant des répercussions négatives sur le bien-être des directions d'établissement, des enseignants et des élèves (Acton et Glasgow, 2015; Maranda et al., 2014), ce qui affecte tout aussi négativement la réussite éducative (Froese-Germain et Riel, 2013; Traoré, Julien, Camirand, Street, et Flores, 2018). En 2017, le gouvernement du Québec adoptait sa dernière politique de la réussite éducative et, en s'inscrivant dans une tendance internationale (OCDE, 2015b), y réintroduisait les valeurs de bienveillance et de bien-être.

En mobilisant la théorie des référentiels de Muller et les concepts de la bienveillance et du bien-être à l'école, cette étude vise à répondre à la question suivante : Quels facteurs expliquent l'intégration des valeurs humanistes de la bienveillance et du bien-être dans la nouvelle politique éducative? Pour ce faire, nous avons utilisé une méthodologie qualitative et effectué une analyse documentaire. Les textes internationaux et la littérature grise (Conseil consultatif ministériel des élèves, 2014; Ikesako et Miyamoto, 2015; Institut national de santé publique du Québec, 2010, 2016; OCDE, 2015b, 2015a) touchant la question du bien-être à l'école au Canada ou au Québec ont été examinés en plus des mémoires déposés dans le cadre de la consultation publique menant à l'adoption de la politique ainsi que tous les documents politiques y étant relatifs. Appuyé d'un entretien avec M. Sébastien Proulx, ministre de l'Éducation en poste à l'époque, les résultats de cette étude suggèrent que l'introduction des valeurs humanistes dans la politique de la réussite éducative est le fruit d'une dynamique prescriptive du référentiel global d'économie de marché sur son référentiel sectoriel, celui de la politique à l'étude. La bienveillance et le bien-être à l'école sont présentés comme des déterminants de réussite qui contribuent à former des travailleurs performants.

**Mots clés :** Politiques éducatives; bien-être; bienveillance

## INTRODUCTION

Au tournant des années 1980, le monde a connu de nombreuses et profondes transformations. Les crises économiques qui ont sévi ont secoué les paradigmes politiques en place et ont poussé les dirigeants à repenser le rôle de l'État dans la sphère publique (de Visscher et Varone, 2004; Huet, de Pompignan, et Batt, 2013). L'État-providence est remis en cause et on doute de sa capacité à produire de la richesse avec à la traîne une bureaucratie lourde déployée dans un contexte de monopole (Tolofari, 2005). La réduction de la taille de l'État devient au cœur des discours néolibéraux au Royaume-Uni et aux États-Unis et la nouvelle gestion publique donne alors une réponse et un sens à la crise des finances publiques en cours (Merrien, 1999). Les problèmes se posent dorénavant en matière d'efficacité de la bureaucratie et de remise en question des règles au sens de Max Weber (Demazière, Lessard, et Morrissette, 2013). La gouvernance de l'État se transforme et on incorpore une logique comptable issue du marché aux opérations de la fonction publique (Clark, 2002; de Gaulejac, 2010; Demazière et al., 2013; de Visscher et Varone, 2004; Emery, 2005; Huet et al., 2013; Jarl, Fredriksson et Persson, 2012; Maroy, 2017; St-Germain, 2001; Tolofari, 2005). Des pays comme le Canada, la France et la Nouvelle-Zélande emboîtent rapidement le pas à cette tendance forte émergente (Tolofari, 2005). Des organisations internationales comme la Banque mondiale et le Fonds Monétaire International adhèrent à ce nouveau paradigme et l'imposent à certains pays d'Afrique et d'Amérique latine (Tolofari, 2005).

Il est cependant faux de prétendre que la nouvelle gestion publique se déploie uniformément sur la planète. Deux visions distinctes de l'État apparaissent. D'un côté,

le Royaume-Uni, les États-Unis, la Nouvelle-Zélande et certaines provinces du Canada comme l'Ontario et l'Alberta s'inscrivent dans une logique de « weak state » ou néolibérale pendant que la France et le Québec se définissent davantage dans une perspective de « strong state » ou néo-statiste (Clark, 2002; M. Schwartz, 1997; Maroy et Vaillancourt, 2013). Les premiers font de la réduction de la taille de l'État, des dépenses publiques et des déficits un projet politique entier tandis que les seconds y voient une occasion de moderniser les services publics en se tournant vers les besoins des utilisateurs et en embrassant l'idée de l'efficacité dans l'appareil gouvernemental (Clark, 2002; Maroy et Vaillancourt, 2013). Néanmoins, le management fera son entrée dans la fonction publique des uns et des autres et bousculera l'ordre bureaucratique établi.

La nouvelle gestion publique est associée à une volonté affirmée d'une plus grande transparence dans l'utilisation des fonds publics, d'une performance des organisations gouvernementales, d'une imputabilité des gestionnaires et conséquemment d'une obligation de résultats quantifiables (de Visscher et Varone, 2004; Doray et Lessard, 2016; Emery, 2005; Huet et al., 2013; Maroy, 2017). L'État est invité à se recentrer sur ses fonctions régaliennes (Huet et al., 2013) et à répondre aux besoins des citoyens devenus des usagers, voire des clients (St-Germain, 2001) et cela, dans un contexte où les mouvements sociaux se professionnalisent (Tolofari, 2005).

C'est ainsi qu'un discours politique s'est développé autour de l'économie, l'efficacité, l'efficience et l'évaluation (Maranda et al., 2014). Ces 4 « E » se manifesteront à travers la gestion axée sur les résultats, pratique de management officiellement reconnue et implantée dans l'État québécois en 2000 à la suite de l'adoption de la Loi sur l'administration publique (Loi sur l'administration publique. RLRQ, 2020). De cela émergeront de nombreux outils de régulation entre le politique et l'administratif, les hauts fonctionnaires devant dorénavant piloter des organisations performantes et rendre des comptes à la population.

Ces changements ne se feront pas sans heurts pour les professionnels de l'État dont le quotidien comporte une forte dimension relationnelle et à qui on a toujours reconnu une autonomie professionnelle (Demazière et al., 2013). Bien que la nouvelle gestion publique ne se déploie pas de façon uniforme et que les professionnels eux-mêmes contribuent à façonner son développement, il appert que cette autonomie professionnelle est menacée par l'arrivée d'indicateurs de performance, de planifications stratégiques, de mise en concurrence et de promotion des données probantes et de pratiques exemplaires (Demazière et al., 2013). Ces travailleurs vivent une perte de sens et s'interrogent sur la valeur de leurs savoirs développés au fil de leur carrière.

Dans le milieu de l'éducation, les transformations reliées à la nouvelle gestion publique viennent complexifier le travail des directions d'établissement (IsaBelle et Labelle, 2017) et celui des enseignants (Maranda et al., 2014). Par ailleurs, des études ont démontré que les pratiques de la nouvelle gestion publique ont un impact négatif sur la santé psychologique du corps enseignant (Acton et Glasgow, 2015; Maranda et al., 2014) et que cela a un effet tout aussi négatif sur la santé psychologique des élèves ainsi que sur la réussite éducative (Acton et Glasgow, 2015; Froese-Germain et Riel, 2013).

En 2017, le gouvernement du Québec adoptait sa dernière politique sur la réussite éducative. À l'image de la tendance actuelle pour l'intégration des valeurs humanistes à l'école (Conseil supérieur de l'éducation, 2020a), cette politique s'intéresse et mise notamment sur le bien-être de l'élève et la mise en place d'un climat scolaire bienveillant (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017) pour l'atteinte de la réussite éducative.

Dans un angle d'analyse des politiques publiques, cette recherche se penchera donc sur cet intérêt pour le bien-être et la bienveillance à l'école dans un contexte où la nouvelle

gestion publique et ses effets sur la santé psychologique des personnes sont connus et documentés. La première section mettra en lumière les manifestations de la nouvelle gestion publique à l'école et l'effacement conséquent de la place du bien-être et de la bienveillance dans les différentes politiques publiques éducatives depuis le rapport Parent. De plus, nous tracerons le portrait de la santé psychologique des directions d'établissement, des enseignants et des élèves du Québec. La deuxième section présentera le cadre théorique sur lequel reposera l'analyse des résultats et la troisième section dévoilera les choix méthodologiques effectués. Cette recherche en est une qualitative et se base sur une analyse thématique séquenciée pour passer des données aux résultats. Nous présenterons donc ces résultats et finalement, nous en tenterons une interprétation.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Au Québec, la nouvelle gestion publique se traduira par une modernisation des services de l'État (Clark, 2002; Fortier, 2010; Maroy et Vaillancourt, 2013). Bien que celle-ci se fasse sentir à différents niveaux depuis les années 1980, c'est en 2000 que l'Assemblée nationale adopte le cadre de gestion prévu par la Loi sur l'administration publique. Plus particulièrement, celui-ci concourt :

- 1) à la prise en compte, dans les choix de gestion, des attentes exprimées par les citoyens en fonction des ressources disponibles;
- 2) à l'atteinte de résultats en fonction d'objectifs préalablement établis;
- 3) à une plus grande flexibilité pour les ministères et organismes par l'adaptation des règles de gestion à leur situation;
- 4) à la reconnaissance du rôle des sous-ministres et des dirigeants d'organismes dans l'exercice des contrôles relatifs à la gestion axée sur les résultats;
- 5) à une reddition de comptes qui porte sur la performance dans l'atteinte des résultats;
- 6) à une utilisation optimale des ressources de l'Administration gouvernementale;
- 7) à l'accès, par l'Assemblée nationale, à une information pertinente sur les activités de l'Administration gouvernementale. (Loi sur l'administration publique. RLRQ, 2020)

Le discours de performance, d'efficacité, d'évaluation et d'efficience englobé par les pratiques de la nouvelle gestion publique a fait son entrée dans le réseau de l'éducation depuis les années 1980. Bien que les auteurs définissent les contours de ce cadre de gestion de différentes façons, nous avons choisi d'illustrer ses manifestations dans le

réseau scolaire en mettant d'abord de l'avant les transformations vécues au niveau de la gouvernance puis de démontrer ses impacts sur les pratiques de gestion et les parties prenantes du milieu. À l'instar de Maranda et al. (2014), nous démontrons que la montée de la nouvelle gestion publique à l'école coïncide aussi avec la disparition des valeurs humanistes dans le réseau. Finalement, nous traçons le portrait de la santé psychologique des directions d'établissement, des enseignants et des élèves de l'école publique québécoise.

## 1.1 La nouvelle gestion publique et l'effacement des valeurs humanistes à l'école

### 1.1.1 Les années 1960 et 1970

Les décennies 1960 et 1970 au Québec sont marquées par la Révolution tranquille et par la mise en place de l'État-providence. L'État est alors vu comme un moteur du développement économique et social. L'administration est guidée par des valeurs d'équité, de respect des procédures et de loyauté hiérarchique (Fortier, 2010). La province est en pleine effervescence, la tendance est à l'affranchissement de l'État sur l'Église catholique et l'éducation devient un objet politique entier. Pour le Parti libéral de 1961, le Québec doit faire le pas vers la modernité et sortir de sa ruralité (Lenoir, 2005). Legs important et symbolique de cette époque, le rapport Parent (1964) est le socle sur lequel repose le système éducatif québécois et participera grandement à la démocratisation de l'éducation au Québec. Ses principales recommandations sont la création du ministère de l'Éducation, la scolarisation obligatoire jusqu'à 16 ans et la formation poussée des enseignants (Parent, 1964).

À l'image de son époque, ce volumineux texte aborde de façon transversale des thèmes connexes au bien-être. En plus d'être guidé par les valeurs de démocratisation de l'éducation et d'égalité des chances, on y décèle des notions d'humanisme, de respect, de tolérance, de liberté et d'épanouissement de l'être (Parent, 1964). Plus précisément,

un chapitre est consacré aux orientations pédagogiques générales, dans lequel la notion de bien-être est abordée :

Nous recommandons que soit favorisée la collaboration entre parents et maîtres en vue d'un progrès harmonieux du système scolaire, de l'organisation d'activités favorables au bien-être et au développement de l'enfant, d'échanges fructueux de points de vue et de renseignements tout particulièrement en ce qui concerne l'orientation scolaire et professionnelle de l'enfant. (Parent, 1964, p. 39)

Cette tendance se poursuivra à travers le Livre vert « L'enseignement primaire et secondaire au Québec » de 1977. Quelque dix ans après la création du ministère de l'Éducation en 1964, ce Livre vert continue la réflexion sur la finalité du nouveau système en place.

En somme, quelles que soient les avenues qui nous y mène et, nous nous retrouvons toujours devant l'homme quand nous cherchons à définir l'éducation, l'homme à qui on veut assurer :

L'épanouissement de sa personnalité dans les domaines de la connaissance, de la volonté et de la sensibilité, ainsi que l'acquisition de l'autonomie, du sens des responsabilités, de l'engagement et des valeurs. (Service général des communications du ministère de l'Éducation, 1977, p. 27)

Résolument tourné vers l'élève et son épanouissement personnel, ce Livre vert consolide la vision du Rapport Parent et donne à l'éducation une visée citoyenne. En 1979, l'école québécoise se dote d'un énoncé politique et d'un plan d'action qui reprend essentiellement le contenu du Livre vert de 1977. Appelé aussi Livre orange, celui-ci fait le point sur les finalités et les objectifs de l'école au Québec. On y lit notamment que « L'éducation au Québec entend assurer le développement d'une



personne qui aspire à l'autonomie, à la liberté et au bonheur, qui a besoin d'aimer et d'être aimée, qui est ouverte à la transcendance » (Ministère de l'Éducation, 1979, p. 26).

Ainsi, le système d'éducation au Québec des années 1960-70 se construit dans un élan « d'ouverture sur le monde, de démocratisation de l'éducation scolaire, d'une pédagogie active et communautaire [...] en prônant un humanisme contemporain » (Lenoir, 2005, p. 645). Pour plusieurs, il s'agit d'une rupture nécessaire avec le passé (Lenoir, 2005). Pour d'autres, le rapport Parent « répond ainsi aux nouvelles élites du Québec, techniciens, ingénieurs, administrateurs, hauts fonctionnaires, professeurs d'université qui prônent une nouvelle vision du monde, une promotion individuelle et sociale des Canadiens français fondée sur le désir de l'efficacité » (Hamelin cité dans Lenoir, 2005, p. 649). Quoi qu'il en soit, le discours d'efficacité et de performance se fera entendre davantage à partir des années 1980 où, comme ailleurs, le Québec vit de profondes transformations.

### 1.1.2 Les années 1980-1990

Les décennies 1980-90 sont marquées par un choc pétrolier, par des compressions budgétaires dans les services publics, par une désillusion post-référendaire au Québec et par la reconfiguration de l'économie mondiale (Doray et Lessard, 2016). On assiste à une forme de désengagement de l'État tributaire aux circonstances de coupes budgétaires (Hugonnier, 2015). La dette se creuse, le taux de chômage est à la hausse, l'administration publique est questionnée et les acteurs sont peu ou pas imputables. C'est dans ce contexte que la nouvelle gestion publique apparaît comme une solution et qu'elle s'inscrit doucement dans les structures de l'État (Tolofari, 2005).

En 1982, le Livre blanc « L'École québécoise, une école communautaire et responsable » appelle à une décentralisation et à une responsabilisation de l'institution ainsi qu'à la multiplication des acteurs dans le réseau (Ministère de l'Éducation, 1982).

Si cette volonté d'ancrer l'école dans son milieu est aujourd'hui reconnue comme facteur de réussite (Larose, 2018), il n'en demeure pas moins que cela s'insère aussi dans la logique de décentralisation de la nouvelle gestion publique (Tolofari, 2005). Qui plus est, pour la première fois, les élèves se transforment en clients, les parents en partenaires et la communauté comme milieu d'appartenance à l'école. L'école sera amenée à se différencier (Ministère de l'Éducation, 1982), ce faisant, elles tracent ses premiers pas vers l'établissement d'un marché scolaire.

En 1985-1986, dans un contexte de montée du néolibéralisme en Amérique du Nord et dans la plupart des pays anglo-saxons, le ministère tient ses tout premiers États généraux sur l'éducation au Québec. À l'issue d'une grande mobilisation civile, ceux-ci réclament davantage de rigueur à l'école et dénoncent l'esprit libre ambiant. Les enseignants ne seraient pas formés adéquatement et les élèves, éduqués et instruits inégalement dans la province (Légaré, 1986). Enfin, l'École doit devenir un investissement rentable et producteur de valeurs pour l'État québécois (Tardif, 2012).

À la suite des États généraux de 1985-1986, le ministère lance, en 1992, le plan d'action « Chacun ses devoirs » où de premières cibles de réussite apparaissent. La rigueur et la performance étant de mise, le système scolaire devra dorénavant diplômé, non pas 65% des élèves, mais 80% (Ministère de l'Éducation, 1992). Les commissions scolaires devront, pour y arriver, élaborer des plans d'action locaux en matière de réussite éducative à partir des projets menés dans les établissements. Les ressources seront distribuées à partir de ces plans d'action et le ministère mettra à la disposition des milieux des outils de gestion permettant de colliger des données et mieux planifier leurs interventions (Ministère de l'Éducation, 1992). Sans que cela soit encore nommé comme tel, ce plan d'action engage le ministère dans une logique de gestion axée sur les résultats où les commissions scolaires jouent le jeu de la régulation avec les établissements.

Par ailleurs, les notions d'humanisme et de bien-être jusqu'à lors présentes dans les différentes politiques éducatives ont été dilués dans les nouvelles pratiques de gestion mises de l'avant (Ministère de l'Éducation, 1992). Ces nouvelles cibles et mesures de contrôle marquent un tournant dans l'esprit de l'École au Québec. Celles-ci amènent le réseau dans un esprit de performance où l'atteinte des résultats quantitatifs, circonscrits et connus du public prend une importance nouvelle.

En 1995, alors que les valeurs communes ne sont pas reconnues par l'ensemble de la société, que le développement économique paraît incontrôlable, que la mondialisation bouscule l'ordre en place, que l'exclusion sociale s'accroît et que la « permanence des savoirs » est un concept de plus en plus dépassé, tous se questionnent sur les finalités de l'éducation. Il faut alors remettre le réseau de l'éducation sur les « rails en matière d'égalité des chances » (Ministère de l'Éducation, 1996). C'est ainsi, et sur un fond de crise des finances publiques (Rettino-Parazelli, 2015), que prennent forme d'importants états généraux sur l'éducation au Québec. Ceux-ci, en plus de confirmer les orientations prises dans le passé, insistent sur l'importance de la formation professionnelle et de la collaboration entre l'école et l'entreprise. Celle-ci, en plus de bénéficier du travail des diplômés, s'ajoute aux acteurs responsables de la formation en étant reconnue comme un lieu de développement d'habiletés et de connaissances. (Ministère de l'Éducation, 1996). De la logique éducative et citoyenne, l'école glisse vers une idéologie utilitariste (Gravot, 2015) où l'entreprise et ses besoins sont au cœur des réflexions en cours.

À l'automne 1997, la réforme du curriculum « L'école, tout un programme » officialise les trois visées actuelles du système éducatif au Québec : instruire, qualifier et socialiser. La nouvelle vision est claire : il faut mettre l'accent sur l'essentiel et instaurer une culture de rigueur (Ministère de l'Éducation, 1997). Or, des mots comme « bien-être », « humanisme », « bienveillant » ou « épanouissement » n'apparaissent plus dans les axes prioritaires (Ministère de l'Éducation, 1997). De l'école pour tous, le

paradigme passe au succès pour tous et des objectifs exigeants sont fixés. Les programmes d'études ont été amincis et seuls les éléments jugés essentiels au succès de l'élève ont été maintenus. Tout en reconnaissant le rôle de l'école dans le développement personnel de l'élève, cette mission est dorénavant majoritairement dévolue à l'enseignement moral ou religieux, les autres disciplines devant répondre aux défis du siècle et à l'univers exigeant dans lequel est plongée la société d'alors (Ministère de l'Éducation, 1997). Enfin, l'école devra poursuivre la transmission de compétences transversales, définies en quatre catégories : 1) intellectuelles, 2) méthodologiques, 3) liées aux attitudes et aux comportements et 4) linguistiques. C'est à travers la troisième catégorie de compétences que l'école abordera l'idéal de « vivre ensemble » et de tolérance, dernières traces des valeurs humanistes sur lesquelles s'est bâtie l'école publique au Québec (Ministère de l'Éducation, 1997).

Les critiques sont nombreuses sur les impacts du nouveau pédagogique chez les élèves (Cyrenne, Smith, Harvey, et Boisclair-Châteauvert, 2014). En plus de ne pas avoir réussi à démocratiser la réussite scolaire et à diminuer le décrochage, ce dernier aurait eu impact souvent négatif sur le climat en classe. Selon Marsolais (2007), même après plusieurs années, un flou persisterait dans l'évaluation et l'appropriation des compétences transversales par le personnel scolaire. Par ailleurs, Baby (2016), dénonce une intrusion tangible de l'entreprise à l'école, le terme « compétence » y prenant racine. Moment fort de l'histoire de l'éducation au Québec, la réforme du curriculum a transformé l'École et y a inscrit des valeurs de rigueur et de performance.

À l'hiver 1997, l'Assemblée nationale adopte la Loi 180 qui bouleverse la gouvernance du réseau en créant les conseils d'établissement. Ceux-ci adopteront le projet éducatif de l'école, suivront sa réalisation et procéderont à son évaluation. Ils approuvent également la politique d'encadrement des élèves, les règles de conduite et les mesures de sécurité proposées par la direction de l'établissement. En plus de créer une nouvelle instance de pouvoir et de gouvernance, cette loi confirme le rôle clé des parents dans

l'établissement en lui assignant la présidence du conseil. Qui plus est, des représentants de parents seront aussi appelés à siéger, avec rémunération, au conseil des commissaires de la commission scolaire (Loi sur l'instruction publique. RQRL, 2020). À l'instar des principes de la nouvelle gestion publique, les citoyens, parents dans les circonstances, ont acquis un rôle, un droit de parole et de vote dans l'organisation. L'École se décentralise tout en accordant une place grandissante aux citoyens en son sein.

Enfin, en décentralisant la gouvernance de l'École et en incluant les parents dans le processus décisionnel, la fonction de direction d'établissement se complexifie. Dorénavant, la loi octroie plus de pouvoir à l'école en matière de services éducatifs, de services extra scolaires, de gestion des ressources humaines, matérielles et financières (Loi sur l'instruction publique. RQRL, 2020). La mise en place de la nouvelle gestion publique professionnalise la fonction de direction d'établissement (Jarl et al., 2012) puisque celle-ci est amenée à continuellement s'ajuster afin de remplir ses nouveaux objectifs (Gendron et Bouchard, 2015; IsaBelle et Labelle, 2017).

Les décennies 80 et 90 ont apporté leur lot de changements à l'école québécoise. Celle-ci s'est décentralisée, a fait des parents des acteurs clés de son fonctionnement et s'est rapprochée de l'idéologie de marché ambiante dans les politiques publiques de l'heure (Doray et Lessard, 2016). Les années suivantes seront en concordance avec ce nouvel élan, la Loi sur l'administration publique adoptée en 2000 venant officialiser la gestion axée sur les résultats dans tout l'appareil gouvernemental.

### 1.1.3 Les années 2000 à aujourd'hui

Les années 2000 seront celles des grandes transformations autant dans le monde de la santé qu'en éducation. La nouvelle gestion publique s'officialisera au sein de l'État (Loi sur l'administration publique. RLRQ, 2020) et elle chamboulera le quotidien de ses employés (de Gaulejac, 2010). En éducation, la Loi sur l'instruction publique

connaîtra de nombreuses modifications entraînant toujours une accentuation des redevances de compte, des outils de régulation et du rôle participatif du parent au sein des instances de gouvernance (Loi sur l'instruction publique. RQRL, 2020).

C'est dans ce contexte que le management a fait véritablement son entrée à l'École. À titre d'exemple, depuis 2001, les gestionnaires des commissions scolaires sont contraints de suivre une formation de deuxième cycle en gestion (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2013). Bien que cela ne représente pas un problème entier, la transformation du rôle des gestionnaires que pose la gestion axée sur les résultats est bien réelle.

Cette nouvelle rhétorique issue du milieu privé viendra véritablement s'institutionnaliser dans le réseau en 2002 avec l'adoption de la loi 124. Officiellement, l'école sera dans l'obligation de produire un plan de réussite intégrant les moyens à mettre en œuvre en fonction de ses orientations. Cette loi prévoit l'obligation pour chaque commission scolaire de produire un plan stratégique qui décrit ses principaux enjeux et cible les axes d'intervention retenus. Enfin, celle-ci précise les éléments liés à la reddition de compte des conseils d'établissement (Loi sur l'instruction publique. RQRL, 2020).

Cette logique d'évaluation se consolidera en 2008 lorsque l'ascendance du ministère est renforcée sur les commissions scolaires à la suite de l'adoption de la Loi 88 (Loi sur l'instruction publique. RQRL, 2020). En effet, les commissions scolaires devront dorénavant convenir avec leurs établissements des mesures requises pour l'atteinte des objectifs et des cibles de réussite, cibles préalablement définies dans leur propre planification stratégique. Ensuite, celles-ci devront obtenir l'approbation du ministère sur les choix effectués. De plus, la loi 88 modifie la composition du conseil des commissaires en y augmentant le ratio de parents. Aussi, les commissions scolaires devront désormais prévoir un dispositif permettant à un parent insatisfait d'une décision administrative de saisir le conseil des commissaires pour recevoir un nouvel

avis et, le cas échéant, des propositions de correctifs (Loi sur l’instruction publique. RQRL, 2020). Ainsi, 11 ans après la création des conseils d’établissement et de la nomination d’un parent à sa présidence, celui-ci augmente son influence et sa voix dans la gouvernance scolaire. Par ailleurs, cette place grandissante accordée aux parents n’est pas étrangère à l’arrivée d’une nouvelle génération consciente de l’importance de la diplomation pour la qualité de vie générale (St-Germain, 2001). Simultanément donc, les parents ont un intérêt accru à la chose scolaire et l’État, une volonté de rapport privilégié avec ses citoyens.

Après avoir précisé ses exigences envers les gestionnaires des commissions scolaires en 2001, le gouvernement propose, en 2008, un référentiel de compétences pour les directions d’établissement (Gauthier et Simon, 2008). Celles-ci seront amenés à agir non plus seulement sur la gestion des ressources humaines et financières, mais aussi sur les services et l’environnement éducatifs de l’établissement. Elles ont notamment à créer et à tenir à jour des données en lien avec les résultats scolaires des élèves et cela, dans un contexte d’imputabilité et de reddition de compte (Gauthier et Simon, 2008). Surtout, la direction d’établissement est au cœur de la gestion axée sur les résultats et des mesures de contrôle et de reddition de compte des diverses instances de gouvernance du réseau. Celles-ci se transforment en gestionnaires et deviennent les garantes et les porteuses de la gestion axée sur les résultats (Maroy, Brassard, Mathou, Vaillancourt et Voisin, 2016). Les épreuves ministérielles, qui ne datent pas de la mise en place nouvelle gestion publique, concourent par contre dorénavant à évaluer les commissions scolaires, les écoles et les enseignants (Maroy, 2017). La direction doit dès lors faire preuve de leadership afin de créer les conditions organisationnelles favorables à la performance des élèves. De ce fait, elle devient responsable de créer un climat propice aux apprentissages et de la transformation de la culture de l’école afin de favoriser une planification collégiale et une expérience tournée vers l’amélioration scolaire (Maroy, 2017).

En 2016, à la suite de l'adoption de la Loi 105 (Loi sur l'instruction publique. RQRL, 2020), la reddition de compte est légèrement simplifiée et la gouvernance, modifiée : les planifications stratégiques et les conventions de partenariat deviendront les plans d'engagement vers la réussite, les plans de réussite seront jumelés aux projets éducatifs des écoles et les commissaires parents obtiendront un droit de vote au conseil des commissaires. Dans ce contexte, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur diffuse, en 2018, la série « Gestion axée sur les résultats : pilotage du système d'éducation » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018a). En plus d'ériger la transparence et l'imputabilité en principes fondamentaux, cette série définit la gestion axée sur les résultats comme « une approche de gestion qui s'appuie sur les attentes exprimées par les citoyennes et citoyens à l'égard d'une organisation, sur l'analyse du milieu dans lequel elle évolue et sur l'examen des ressources dont elle dispose (financières, humaines, matérielles, etc.) » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018a, p. 3). Qui plus est, cette publication renseigne sur la gestion axée sur les résultats exercée à même les structures du ministère. En somme, cette pratique, toujours selon le ministère, permettrait d'évaluer l'atteinte de la réussite éducative des élèves, jeunes et adultes.

Enfin, en 2020, la Loi 40 abolit les élections scolaires et transforme les commissions scolaires en centre de services scolaires administré par un conseil d'administration composé de parents, de représentants de la communauté et de membres du personnel (Loi sur l'instruction publique. RQRL, 2020). Les membres des conseils d'établissement seront désormais contraints de suivre une formation élaborée par le ministère et le ministre obtient le pouvoir de déterminer des objectifs au niveau des centres de services scolaires. Il peut recevoir plus simplement les résultats des élèves aux épreuves imposées et a la possibilité de communiquer avec les employés des centres de services scolaires et les parents du réseau (Loi sur l'instruction publique. RQRL, 2020).



Depuis les années 1980 et plus particulièrement depuis les États généraux de 1995, les changements opérés dans le système ont évacué les notions de bien-être ou de bienveillance à l'exception de l'adoption, en 2012, de la Loi 56 qui visait à agir sur l'enjeu de la violence et de l'intimidation à l'école (Loi sur l'instruction publique. RQRL, 2020). Sans cette brèche, les modifications à la Loi sur l'instruction publique et les différentes politiques éducatives ont toujours, d'un côté, renforcé les mécanismes de régulation associés à la gestion par les résultats et de l'autre, effacé le caractère plus humaniste du système. Le management s'est inscrit durablement dans l'école, les parents ont accru leur pouvoir, la gouvernance s'est transformée; l'école est devenue un outil de développement économique (Tardif, 2012). La prochaine section s'intéressera donc aux effets de ce nouveau paradigme sur les différents acteurs du milieu.

## 1.2 Les effets de la nouvelle gestion publique à l'école sur les gestionnaires, les enseignants et les élèves

La nouvelle gestion publique à l'école campe le rôle des uns et des autres. Les gestionnaires se professionnalisent (IsaBelle et Labelle, 2017; Jarl et al., 2012), l'autonomie professionnelle des enseignants est remise en cause (Maroy, 2017), les parents, de plus en plus exigeants, sont transformés en usager (Hugonnier, 2015) et les élèves relégués au statut de capital humain (Gérard, 2015).

Loin de l'idéal de bien commun de l'école publique (Maroy et Vaillancourt, 2013), les directions d'établissement sont devenues les défenseuses de la gestion axée sur les résultats et pilotent des organisations performantes où les données produites à l'issue des outils régulateurs et des épreuves ministérielles deviennent une information nouvelle essentielle. Dorénavant, les échecs scolaires peuvent être circonscrits et analysés par cohorte et entre établissements. Les écarts entre l'atteinte des résultats et la

réalité trouvent des explications et les décisions se justifient à partir de résultats quantitatifs, de chiffres et de faits avérés (Maroy, 2017).

C'est dans ce contexte qu'émergerait l'idée de « l'élève idéal standard » (Gérard, 2015) et que sa réussite serait associée à un système scolaire efficace (Tolofari, 2005). Selon Gérard (2015), l'École répondrait à une notion de « capital humain » où les connaissances et les compétences doivent avoir une contribution à la croissance économique. L'école deviendrait alors un outil de disqualification pour les élèves qui ne font pas bonne figure (Chancerel, 2015).

Maroy, Mathou et Vaillancourt (2017) ont par ailleurs démontré une tendance grandissante chez les gestionnaires à tenter d'influencer les pratiques pédagogiques et évaluatives des enseignants afin de les rendre plus efficaces. Cette approche concourrait aussi à encadrer non plus seulement leur autonomie professionnelle et de décision, mais aussi leur autonomie de réflexion, celle-ci devant porter sur la seule question de l'efficacité de leurs pratiques (Maroy et al., 2017). L'accent serait mis sur la performance des élèves aux examens, ce qui se traduirait par un « impératif didactique » pour les enseignants (Maroy et al., 2017). De plus, colligées et analysées, les données sur les résultats scolaires des élèves créeraient une dynamique de compétition dans le corps enseignant (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2013). Pour St-Germain (2001), on assiste à une uniformisation pédagogique, notamment par le biais de la gestion pédagogique par des gestionnaires perméables aux modes éducatives ambiantes (Maroy et al., 2017). Ainsi, à l'image des autres professionnels de l'État dont le quotidien comporte une forte dimension relationnelle, les enseignants perdraient, eux aussi, peu à peu, leur autonomie professionnelle (Demazière et al., 2013; Maroy et al., 2017) tout en devenant imputables des résultats scolaires de leurs élèves (Tolofari, 2005).

C'est dans ce contexte de performance que les commissions scolaires ont développé toutes sortes de stratégies pour faire réussir les élèves et que plusieurs programmes ont vu le jour à l'école publique (Hugonnier, 2015). Le parent a donc de plus en plus d'options pour répondre aux besoins de son enfant (Gérard, 2015) et une lutte des places se profilerait pour les écoles qui se démarqueraient de leur marché scolaire (Hugonnier, 2015). De plus, chaque année, le Journal de Montréal publie le palmarès des écoles secondaires compilé par l'Institut Fraser (Journal de Montréal, 2019). Une note sur 10 leur est attribuée et constitue une réponse à la question suivante : « En général, comment l'école réussit-elle par rapport à l'ensemble des autres écoles figurant dans le Bulletin? » (Journal de Montréal, 2019). Cette comparaison entre les écoles est elle-même une résultante de la gestion axée sur les résultats et constitue une donnée objective intelligible pour les parents qui souhaitent le meilleur pour leur enfant. En tête de liste des écoles publiques, les écoles secondaires à vocation particulière, ce qui alimente la tendance existante à la diversification des offres éducatives. Par ailleurs, la constante décentralisation dans le système confère aux établissements une plus grande liberté institutionnelle. Entre contreparties, ces derniers doivent dorénavant se contraindre à une pression plus forte des parents (St-Germain, 2001). À la ligne d'arrivée, on observe une démobilisation professionnelle devant un système qui s'éloigne de l'idéal de bien commun et d'égalité des chances fondés sur le projet universel et accessible qu'est l'école publique (Maroy et Vaillancourt, 2013).

La prochaine section dressera le portrait de la santé psychologique des directions d'établissement, des enseignants et des élèves. À l'ère où la nouvelle gestion publique a pris le dessus sur les valeurs de bien-être et de bienveillance à l'école (Maranda et al., 2014), que les pratiques managériales influencent la santé psychologique des acteurs du milieu (Acton et Glasgow, 2015; Gravelle, 2017; Kamanzi, Tardif et Lessard, 2015; Maranda et al., 2014), ce qui affecte la santé psychologique et la réussite éducative des élèves (Acton et Glasgow, 2015; Froese-Germain et Riel, 2013), il apparaît à propos

de se pencher sur la santé mentale des principaux concernés par ces multiples transformations.

### 1.3 La santé psychologique des directions d'établissement, des enseignants et des élèves

Avec les multiples transformations dans le système d'éducation au Québec, les directions d'établissement voient leurs responsabilités et leur imputabilité s'accroître (IsaBelle et Labelle, 2017), ce qui les conduit parfois à l'épuisement professionnel (Gravelle, 2017). Les directions dénoncent le nombre de dossiers à traiter et les multiples tâches à réaliser comme étant leur première source de stress au quotidien (Poirel et Yvon, 2013). La nouvelle structure, le climat organisationnel ainsi que le sentiment de n'avoir jamais assez de temps sont les autres facteurs influençant négativement leur santé psychologique (Gravelle, 2017). Cela se traduit par de la fatigue, de l'anxiété, une perte de confiance en soi et une irritabilité intensifiée. Certaines développent des troubles alimentaires, de l'agressivité et quelques-unes décident de quitter la profession (Gravelle, 2017). Cette situation n'est d'ailleurs pas sans impact sur la mobilisation et le plaisir d'enseigner des enseignants (Galand et Gillet, 2004).

En effet, les enseignants sont de plus en plus mis sous pression. Leur travail s'est complexifié et intensifié, la charge mentale et émotionnelle s'est accrue et leurs responsabilités se sont multipliées (Tardif, 2012). Leurs conditions de travail s'alourdissent et cela participe à l'appauvrissement de leur santé mentale en plus de concourir à leur décrochage professionnel (Kamanzi et al., 2015). Les statistiques parlent d'ailleurs d'elles-mêmes : 19% des enseignants affirment avoir une santé mentale moyenne ou médiocre, 60% sont aux prises avec des symptômes d'épuisement professionnel une fois par mois et 20% en ressentent toutes les semaines. 36% des enseignants vivent des effets de la dépression de « temps en temps » à très souvent et

42% se disent anxieux de façon intermittente (Houlfort et Sauvé, 2010). Ce stress, poussé à un certain niveau, participe à développer un sentiment d'inefficacité et dans certains cas, d'incompétence (Kamanzi et al., 2015). Il est résulte une relation complexifiée et de plus en plus difficile avec l'élève (Kamanzi et al., 2015). En somme, il semblerait que la montée des problèmes de santé mentale à l'école résulte de l'organisation du travail et de la responsabilisation individuelle croissante des acteurs en place sur la réussite, et surtout, l'échec de l'élève (Maranda et al., 2014).

Quant aux élèves du Québec du niveau primaire, la majorité d'entre eux ne présenterait aucun trouble émotionnel sérieux et ne recevrait aucun diagnostic de trouble d'adaptation, de trouble d'apprentissage ou de psychopathologie (Couture, 2019). Toutefois, Fouquet-Chauprade (2014) remarque que le bien-être des élèves se dégraderait au fur et à mesure de leur avancement dans leur parcours scolaire, ce qui semble trouver un écho sur le terrain puisque la proportion de jeunes du secondaire au Québec présentant un niveau élevé de détresse psychologique est passée de 21 % en 2010-2011 à 29 % en 2016-2017 (Traoré et al., 2018). De plus, les chiffres dénotent une augmentation des diagnostics de trouble anxieux, de dépression et de trouble alimentaire entre 2010-2011 et 2016-2017. Plus précisément, chez les garçons du secondaire, la prévalence des troubles anxieux a augmenté, passant de 6% à 12%. Chez les filles du même âge, la prévalence a augmenté pour les troubles anxieux (de 11% à 23%), la dépression (de 6% à 8%) et les troubles alimentaires (de 2,5% à 3,4%) sur cette même période (Traoré et al., 2018).

Enfin, la santé psychologique des directions d'établissement, des enseignants et des élèves au Québec décline. Des auteurs (Acton et Glasgow, 2015; IsaBelle et Labelle, 2017; Maranda et al., 2014) ont par ailleurs démontré un lien de causalité entre les pratiques de la nouvelle gestion publique et un appauvrissement de la santé mentale des enseignants et des directions. Enfin, d'autres (Acton et Glasgow, 2015; Froese-Germain et Riel, 2013; Traoré et al., 2018) illustrent l'impact négatif de la situation sur

la santé mentale des élèves et se préoccupent de leur réussite éducative dans un tel contexte.

C'est donc dans ces conditions que le ministère de l'Éducation lançait sa dernière politique sur la réussite éducative en 2017. La prochaine section fera la démonstration que celle-ci renoue avec certaines valeurs humanistes délaissées au fil des dernières années. Cela se conclura par l'exposition de notre question de recherche et la démonstration de la pertinence scientifique et sociale de ce travail.

#### 1.4 L'introduction des valeurs de bien-être et de bienveillance dans la politique de la réussite éducative de 2017

À la suite de nombreuses consultations publiques et de l'adoption de la Loi 105 en 2016, le gouvernement adopte sa plus récente politique sur la réussite éducative. En définissant et en valorisant le concept de réussite éducative, celle-ci semble vouloir renouer avec une certaine vision humaniste (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Les déterminants de la réussite y sont notamment précisés. L'un d'eux se lit comme suit :

La qualité du climat de l'école, que l'on souhaite bienveillant, inclusif, ouvert à la diversité et exempt de violence, favorise le goût d'apprendre et de réussir. Le leadership de la direction d'établissement et le soutien de l'administration scolaire se reflètent dans les structures organisationnelles et ont nécessairement un effet positif sur la réussite et les pratiques éducatives. (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 17)

L'intérêt de ce déterminant est double. D'une part, en mentionnant l'importance d'un climat de qualité et bienveillant pour la réussite de l'élève, le ministère fait le pari d'un objectif à caractère plutôt qualificatif. La mesure d'un climat est complexe et peut difficilement se traduire en objectif quantitatif. Néanmoins, Poulin et al. (2015)

démontrent bel et bien une relation positive entre un climat bienveillant et la réussite des élèves. Or, il est aussi confirmé que le stress vécu par les enseignants, leur absentéisme et leur retrait de la profession contribuent à un climat d'apprentissage négatif (Gray, Wilcox et Nordstokke, 2017). D'autre part, ce déterminant focalise sur le leadership de la direction d'établissement et sur les structures organisationnelles, celles-ci devenant des leviers vers un climat d'établissement de qualité. Par ailleurs, il est démontré que les directions d'école ont une influence directe sur le climat de travail, ce qui leur donne un impact indirect, mais tout de même majeur sur la réussite éducative des élèves (IsaBelle et Labelle, 2017). Rendre les directions imputables du climat organisationnel de leur école s'inscrit dans la logique de la nouvelle gestion publique dans laquelle baigne le réseau. Par contre, la mesure du climat ne se traduit guère en chiffre ou en pourcentage. Cet objet devra obtenir une mesure qualitative pour être reconnu et mesuré. Sans être en contradiction avec la gestion axée sur les résultats, ceci semble tout de même amener un élément nouveau à encadrer et à baliser. Le climat de qualité est d'ailleurs inscrit dans l'orientation 5.1 de la politique : « Offrir un milieu de vie accueillant, sécuritaire et bienveillant qui favorise l'écoute, la communication et des relations personnelles et sociales enrichissantes » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 57).

De plus, cette politique est marquée par l'introduction assumée du concept de réussite éducative, dont la définition englobe des éléments qui dépassent la réussite scolaire et la diplomation et dont la mesure quantitative est plus ardue est d'intérêt puisque celle-ci renvoie à des notions d'humanisme et de bien-être. Le concept de « bien-être » est également utilisé à de nombreuses reprises dans le texte de la politique, toujours en lien avec l'élève.

Par exemple, la politique fait des liens entre la persévérance scolaire, la réussite éducative et le bien-être des élèves : la qualité du climat de l'école et du climat socioéducatif, le sentiment d'appartenance et le développement des compétences du personnel scolaire, une saine coopération entre la direction et les membres du

personnel scolaire sont autant de facteurs qui contribuent à la persévérance scolaire et à la réussite éducative des élèves, comme à leur bien-être. (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 52)

La politique est résolument axée sur la réussite éducative et la persévérance scolaire, mais place également le bien-être comme l'une des finalités importantes. En plus d'aborder l'enjeu d'un climat bienveillant, la question de la réussite éducative et du bien-être de l'élève sont des éléments dont il faudra rendre compte à travers les différents outils de régulation. Sans parler de révolution ou de retour en arrière, cette politique paraît s'inscrire comme un tournant dans les politiques éducatives récentes. Après plusieurs années d'absence, on réintroduit des éléments à caractère qualitatif et des thèmes associés aux valeurs humanistes, telles que la qualité du climat de l'école, la bienveillance, le bien-être et la réussite éducative.

Valoriser un milieu de vie sain, ou un climat organisationnel positif semble de plus être une voix prometteuse pour améliorer la santé psychologique des acteurs en place (Poulin et al., 2015). Les études démontrent par ailleurs qu'un climat d'établissement positif contribue au bien-être des enseignants et que ceci engendre un environnement optimal d'apprentissage pour les élèves (Gray et al., 2017). Toutefois, les lois 105 et 40 adoptées en 2016 et 2020 ont renforcé la gestion verticale existante et les exigences de redditions de compte associées à la nouvelle gestion publique (Loi sur l'instruction publique. RQRL, 2020).

D'un côté, l'État réintroduit une dimension humaniste à l'École. De l'autre, il renforce confirme son adhésion à la nouvelle gestion publique. C'est donc dans ce contexte que nous nous intéressons à la réintroduction de valeurs humanistes dans la politique sur la réussite éducative de 2017 et sur la façon dont elles pourront s'arrimer avec les pratiques découlant de la gestion axée sur les résultats et de la nouvelle gestion publique. C'est dans cette optique que l'objet de recherche de cette étude est la



réintroduction de valeurs humanistes telle que la bienveillance et le bien-être dans la politique québécoise sur la réussite éducative de 2017.

### 1.5 Question de recherche

Cette recherche s'inscrit dans un contexte éducatif marqué par les pratiques de la nouvelle gestion publique qui sont reconnues notamment pour leurs effets négatifs sur la santé psychologique du corps enseignant (Acton et Glasgow, 2015; Maranda et al., 2014). Il est aussi démontré que la santé mentale des enseignants influence celle des élèves (Acton et Glasgow, 2015) et l'on sait maintenant que la santé mentale de ces derniers a un impact sur leur réussite éducative (Froese-Germain et Riel, 2013; Traoré et al., 2018).

À travers les années, les valeurs humanistes se sont effacées des différentes politiques éducatives pour réapparaître dans celle de 2017. Est-ce parce qu'il s'agit de notions « à la mode » (Conseil supérieur de l'éducation, 2020a) ou parce qu'il existe une réelle intention d'agir positivement sur la santé psychologique des acteurs du milieu? Est-ce que ces valeurs teinteront sincèrement les actions du ministère en matière de réussite éducative?

À l'instar de Réto (2018), cette étude tentera d'aller au-delà des écrits sur cette question. Avons-nous là, comme l'espérait St-Germain (2001), une tentative d'humaniser la nouvelle gestion publique? Dans cette optique, nous proposons de répondre à la question de recherche suivante : Quels facteurs expliquent l'intégration des valeurs humanistes de la bienveillance et du bien-être dans la nouvelle politique éducative?

D'un point de vue social, la réponse à cette question permettra de comprendre les intentions du ministère et du gouvernement sur les notions de bien-être et de bienveillance à l'école. Cela permettra d'entrevoir s'il s'agit d'une tendance durable

associée à une volonté d'agir sur la détresse psychologique présente en éducation au Québec.

D'un point de vue scientifique, peu de recherches en administration scolaire ont été menées en incorporant les notions de bien-être et de bienveillance à l'école. Bien que plusieurs publications s'intéressent à ces enjeux (Conseil supérieur de l'éducation, 2020a, 2020b; Jellab et Marsollier, 2018; Rousseau et Espinosa, 2018), aucune ne fait l'analyse d'une politique éducative sous cet angle.

Enfin, pour répondre à notre question, nous mobiliserons principalement les concepts et méthodes de l'analyse des politiques publiques. Ensuite, nous survolerons différentes définitions du bien-être et de la bienveillance dans le contexte scolaire.

## CHAPITRE II

### CADRE CONCEPTUEL

#### 2.1 Les politiques publiques et leur analyse

Une politique publique est composée de fondements, s'articule à travers des instruments et s'adresse à un public cible (les ressortissants) (Hassenteufel, 2011a). Les fondements réfèrent aux finalités de la politique publique et permettent de répondre à la question « Pourquoi cette politique publique est-elle mise en place? ». Ici, les fondements réfèrent à notre question générale de recherche qui cherche à comprendre les facteurs expliquant l'intégration des valeurs humanistes de la bienveillance et du bien-être dans la nouvelle politique éducative.

Les instruments font quant à eux le lien entre les fondements de la politique publique et sa matérialisation. Ils sont : législatifs et règlementaires, économiques et fiscaux, conventionnels et incitatifs, informatifs et communicationnels (Lascoumes et Le Galès, 2014). Les instruments sanctionnent quelles ressources sont à la portée de qui et permettent de rendre plus prévisible et plus visible le comportement des acteurs concernés.

Ils déterminent en partie la manière dont les acteurs vont se comporter; ils créent des incertitudes sur les effets de rapports de force; ils vont conduire à privilégier certains acteurs et intérêts et à en écarter d'autres; ils contraignent les acteurs et leur offrent des possibilités; ils véhiculent une certaine représentation des

problèmes. Les acteurs sociaux et politiques ont donc des capacités d'action très différentes en fonction des instruments sélectionnés. (Lascoumes et Le Galès, 2014, p. 331)

Enfin, une politique vise un public-cible. Un changement est espéré à leur égard et l'ensemble des actions y sera dévolu. La politique publique cherche un effet sur les ressortissants et des processus d'évaluation sont souvent mis en œuvre pour les mesurer. La plus récente politique de la réussite éducative du ministère de l'Éducation du Québec propose une vision renouvelée de l'éducation et de la réussite, cible des ressortissants (les élèves) et vise des transformations dans le système éducatif, cela dans l'objectif de hausser le nombre de diplômés de la province. Conséquemment, celle-ci peut être considérée comme une politique publique du gouvernement du Québec.

Au carrefour de la science politique, du droit, de la sociologie, de l'économie, de la gestion et de la psychologie (Hassenteufel, 2011a; Paquin, 2010), l'analyse des politiques publiques est la science qui étudie l'action de l'État et qui juge de la qualité de ses interventions sur les problèmes sociaux prioritaires (Bernier et Lachapelle, 2010; Hassenteufel, 2011a; Knoepfel, Larrue, Varone, et Savard, 2015). Il existe trois principaux courants d'analyse permettant de poser un regard et un jugement sur les politiques.

### 2.1.1 Trois courants dans l'analyse des politiques publiques

Trois courants se distinguent dans l'analyse des politiques publiques. Le premier est centré sur les théories de l'État (Knoepfel et al., 2015). Les analystes qui s'inscrivent dans ce courant s'intéressent aux politiques publiques comme révélatrices de la place et de l'évolution de l'État dans la société. Le deuxième courant se focalise sur les multiples variables qui peuvent expliquer les processus complexes de l'action publique. Enfin, le troisième courant s'intéresse au processus d'évaluation des politiques

publiques et cherche à affiner la gestion ainsi que le processus de décision (Knoepfel et al., 2015).

Notre question de recherche qui est centrée sur la compréhension des facteurs expliquant l'intégration des valeurs humanistes de la bienveillance et du bien-être dans la nouvelle politique éducative nous amène à nous inscrire dans le deuxième courant d'analyse. Deux approches d'analyse des politiques publiques sont associées au deuxième courant, soit l'analyse séquentielle et l'analyse cognitive.

L'approche séquentielle (Hassenteufel, 2011a) demeure aujourd'hui largement mobilisée pour rendre compte de l'action publique et cela, peu importe le courant dans lequel s'inscrit la recherche. L'approche de Jones (1970) en cinq étapes est la plus utilisée à ce jour (Jacquot, 2014) et se décline comme suit : 1) l'identification, l'émergence et la mise à l'agenda du problème, 2) le développement de programmes où des solutions sont envisagées et une décision prise, 3) la mise en œuvre, 4) l'évaluation et 5) l'arrêt de l'action publique et la création d'une nouvelle. En nous intéressant au processus de construction de la politique éducative et de ses instruments, notre analyse s'inscrit dans les deux premières étapes du modèle de Jones.

L'approche cognitive, quant à elle, « insiste sur le rôle des idées et des représentations dans la formation et le changement des politiques publiques » (Knoepfel et al., 2015, p. 24). Cette approche sera particulièrement utile à notre analyse, puisqu'elle nous permettra de nous focaliser sur les idées sous-jacentes à la politique éducative et d'expliquer l'intégration des valeurs humanistes de la bienveillance et du bien-être dans la nouvelle politique éducative.

### 2.1.2 Approche cognitive de l'analyse des politiques publiques

L'approche cognitive dans l'analyse des politiques publiques relève de la sociologie politique et s'inscrit dans une perspective analytique (Hassenteufel, 2011b). Elle se

penche tout particulièrement sur le rôle des idées parmi les différentes variables explicatives de l'action publique (Richard Frève, 2010; Surel, 2014).

L'idée peut être définie ici comme un ensemble de connaissances, d'éléments acquis, qui permet aux acteurs de se représenter le monde d'une certaine façon, de se représenter eux-mêmes dans ce monde et d'y agir en y trouvant du sens. Les idées influencent donc la façon dont les acteurs se représentent les problèmes à résoudre dans ce monde imaginé, de même que les solutions (Richard Frève, 2010, p. 128).

C'est en ce sens que nous nous intéressons aux facteurs expliquant la réapparition des valeurs du bien-être et à la bienveillance dans la plus récente politique éducative au Québec. À quel problème ces valeurs sont-elles une réponse? À quels objectifs répondent-elles? À quelle vision du monde se rattachent-elles? Pourquoi ces thèmes ont-ils été formulés dans la politique? S'agit-il de l'apport de la psychologie positive à l'éducation ou est-ce un nouveau levier pour répondre aux exigences du système? Comment ces valeurs humanistes trouveront-elles écho dans les actions du ministère pour agir sur la réussite éducative?

Se pencher sur les idées dans l'étude de cette politique publique permet donc d'analyser la vision des acteurs quant aux valeurs humanistes du bien-être et de la bienveillance, de décrire la représentation qu'ils s'en font et du sens qu'ils leur accordent, ce qui nous permettra de comprendre comment ces idées ont pu influencer l'intégration de ces valeurs dans la nouvelle politique éducative. Plusieurs auteurs s'inscrivant dans l'approche cognitive proposent des modèles pour l'analyse des politiques publiques. Dans le cadre de cette recherche, nous retenons le modèle développé par Pierre Muller, à partir des systèmes de référentiels, qui semble le plus pertinent à notre objet de recherche.

Pour Muller, qui s'inscrit dans une perspective constructiviste, une politique publique est une représentation, une image de la réalité sur laquelle on veut agir (Richard Frève, 2010). Trois éléments sont au centre de l'approche de Muller : 1) le référentiel global, 2) le référentiel sectoriel et 3) la présence d'un médiateur (Muller, 2004).

La notion de référentiel renvoie à une vision du monde tel que l'on voudrait le voir et participe à la création de sens dans une société (Richard Frève, 2010). Elle est associée à la domination de valeurs et de normes portées par des acteurs en position d'autorité ou d'importance stratégique (Hassenteufel, 2011b). « Le référentiel d'une politique est donc constitué d'un ensemble de prescriptions qui donnent du sens à un programme d'action publique en définissant des critères de choix et des modes de désignation des objectifs » (Muller, 2014, p. 556). Un référentiel est composé de valeurs, de normes, d'algorithmes et d'images (Muller, 2014). Les valeurs représentent « ce qui est bien ou mal, désirable ou à rejeter » (Muller, 2014, p. 556). Les normes définissent le fossé entre la situation perçue et celle souhaitée, la représentation du problème et des solutions pour le résoudre. Les algorithmes expriment la relation causale d'une théorie de l'action. Par exemple, l'algorithme permet d'établir que la politique publique X permettra de résoudre le problème Y et que si X est mise en place, la situation Z émergera. Les images, quant à elles, sont le reflet des normes, des valeurs et des algorithmes (Muller, 2014). « Le concept de référentiel représente donc "une structure de sens" qui articule différentes variables à partir desquelles se construit une certaine perception du monde : "les valeurs, les normes, les algorithmes et les images" » (Muller, 2005, p. 177) (Richard Frève, 2010, p. 150). Pour Muller, il existe un référentiel global et un autre, sectoriel.

Le référentiel global constitue le cadre général dans lequel s'inscrit chacune des politiques publiques d'un pays. Il s'agit en quelque sorte du rapport au monde que se font les acteurs en autorité (Richard Frève, 2010). Pour Muller (2005), le référentiel

global des sociétés occidentales depuis les années 1980 en est un de marché qui incarne les principes et l'idéologie du néolibéralisme.

C'est donc à partir du référentiel global que chaque secteur de l'action publique, dont le secteur de l'éducation, définit son référentiel sectoriel : le référentiel global est considéré comme étant normatif, prescriptif et prioritaire sur le référentiel sectoriel. Le référentiel sectoriel balise « les frontières du secteur, sa configuration et sa place dans la société, dans la mesure où ces éléments sont l'objet de conflits permanents en liaison avec les controverses sur le contrôle de l'agenda politique » (Muller, 2014, p. 559). Le référentiel sectoriel, tout comme le référentiel global, est un construit social d'où émerge « un rapport global-sectoriel » (Muller, 2014, p. 557).

« L'élément intéressant de cette théorie est cette dynamique entre le référentiel global et le référentiel sectoriel, le premier définissant le lien prioritaire à accorder au second. En effet, la question que soulève ce rapport entre le référentiel global et le référentiel sectoriel est pertinente à étudier, selon Muller, "dans la mesure où elle permet d'analyser les contraintes que les transformations du référentiel global exercent sur les acteurs des politiques sectorielles en disqualifiant les cadres cognitifs et normatifs qui structurent une politique à un moment donné" (2004 : 374). Pour Muller, il est intéressant d'analyser les idées qu'incarne le référentiel global, de même que les tensions et les adaptations du référentiel sectoriel en lien avec le référentiel global. On peut analyser cette organisation en observant entre autres le rôle de médiation joué par différents acteurs de la société : les médiateurs. » (Richard Frève, 2010, p. 151).

Au cœur du référentiel sectoriel se trouve un acteur important, le médiateur, qui exprime la relation globale/sectorielle, notamment par le biais d'articulation entre des logiques de sens et d'action globales et sectorielles qu'ils accomplissent. Ainsi, selon Muller (2005, p.182),



Ce qui caractérise les médiateurs, tels qu'on cherche à les définir ici, est leur capacité à faire le lien entre deux espaces d'action et de production du sens spécifiques : le global et le sectoriel. Comme on l'a vu, ces deux espaces se définissent par des horizons et des temporalités différents : le rapport au temps et à l'espace n'y est pas le même. Les médiateurs sont donc les agents qui vont incarner la relation complexe entre les contraintes du global et l'autonomie du sectoriel. C'est en cela qu'ils sont les médiateurs du changement.

Les médiateurs peuvent se retrouver à tous les paliers du système éducatif : au niveau du ministère, mais également dans les centres de services scolaires et les écoles. C'est alors eux qui effectuent une « mise en cohérence des cadres d'interprétation du monde et qui, en tant que médiateurs entre le global et le sectoriel, ont vocation à occuper une place dominante au sein du secteur concerné » (Muller, 2014, p. 559).

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons aux acteurs au niveau du ministère, soit ceux les plus impliqués dans les décisions liées à l'intégration des valeurs humanistes de la bienveillance et du bien-être dans la nouvelle politique éducative. Sous pression, les médiateurs agissant au niveau du ministère de l'Éducation doivent conjuguer avec les différentes parties prenantes du réseau, notamment dans le contexte de la consultation publique organisée dans le cadre du processus d'élaboration de la politique éducative sur la réussite, en plus de négocier avec les autres membres du gouvernement. Ils font des choix importants à partir des prescriptions du référentiel global, mais également du référentiel sectoriel. Ils choisissent les orientations et les mécanismes de régulation, et donc les instruments qui découleront de la politique. C'est donc ainsi que se forment les algorithmes et qu'est créée une image du milieu. En somme, les médiateurs apportent les idées, le sens et la vision au référentiel sectoriel. Ils sont au centre des tensions entre différentes représentations du monde en plus d'être redevables au référentiel global existant.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons aux facteurs expliquant l'intégration du bien-être et de la bienveillance dans la politique québécoise sur la réussite éducative de 2017. Comme mentionné précédemment, cela correspond aux deux premières étapes d'une politique publique, soit l'identification, l'émergence et la mise à l'agenda du problème et le développement de programmes. Vu la nature de cette recherche, réalisée dans le cadre d'une maîtrise, nous n'aborderons pas l'étape de la mise en œuvre. C'est pourquoi nous garderons notre attention sur les médiateurs agissant au niveau du ministère et directement impliqués dans les premières étapes de la politique éducative. À l'intersection des exigences du référentiel global et des diverses pressions exercées par le milieu, c'est par leurs choix et leurs négociations que la politique éducative s'est construite et qu'elle constitue aujourd'hui un métissage des exigences des uns et des autres. Cette analyse traduira donc une image nouvelle du secteur de l'éducation (du référentiel sectoriel) et mettra en lumière la relation de subordination entre le paradigme de marché l'État (le référentiel global) et le réseau de l'éducation au Québec, spécialement par la politique sur la réussite éducative.

Enfin, la perspective développée par Muller qui étudie le « processus de construction d'un rapport au monde » (Muller, 2005, p. 156) sera celle mobilisée pour répondre à notre question de recherche sur les facteurs expliquant l'intégration des valeurs humanistes à l'école puisqu'elle permet de saisir la vision des acteurs en place et de comprendre la pression exercée par le référentiel global sur les politiques éducatives. Par ailleurs, l'intérêt pour le bien-être et la bienveillance comme objets d'étude et comme préoccupations politiques n'est pas nouvelle. Les définitions sont par contre multiples et leur application inégale. La prochaine section se penchera donc sur ces deux concepts et amènera un éclairage sur les différentes perspectives y étant rattachées.

## 2.2 Le bien-être et la bienveillance

La prochaine partie fera un bref survol historique de l'émergence du bien-être et de la bienveillance comme préoccupations politiques et comme objets de recherche scientifique, en plus de synthétiser les principales définitions des notions mobilisées.

### 2.2.1 Le bien-être dans les politiques publiques

Simon Kuznets, dans les années 1940, introduit le concept économique de produit intérieur brut (PIB) (Besançon, 2013). Depuis, le PIB est scrupuleusement suivi par les décideurs publics et l'association richesse/bien-être reste forte dans l'imaginaire collectif (Besançon, 2013). Toutefois, à la vue des inégalités sociales et de la crise environnementale causées par une croissance économique sans borne, le PIB est de plus en plus remis en question et des mesures alternatives sont recherchées pour mesurer le progrès social et le bien-être individuel et collectif (Besançon, 2013; Offredi et Laffut, 2013; Senik, 2011).

Parallèlement, au début des années 1960, on assiste à l'émergence d'un nouveau champ de recherche dans le monde anglo-saxon qui s'intéresse au bien-être (Pawin, 2014). En 1973, le terme « happiness » est indexé au sein des revues internationales de psychologie et dès 1974, la revue *Social Indicators Research* présente de nombreux articles sur le « subjective well-being » (Pawin, 2014). De plus, issue du champ de la psychologie, la psychologie positive, dont l'objectif est de comprendre l'épanouissement personnel des humains et celui des collectivités, se développe au détour des années 2000 (Seligman, 2002). Enfin, au même moment, une première revue, *Journal of Happiness Studies*, est complètement dédiée à l'étude du bien-être (Delle Fave, 2020) et l'on y dénombre à ce jour plusieurs dizaines d'articles et de nombreux auteurs (Delle Fave, 2020). Le bien-être fait donc désormais bel et bien partie du paysage scientifique (Langlois, 2014; Offredi et Laffut, 2013).

Un enjeu reste néanmoins complexe à dénouer : évaluer scientifiquement et politiquement le caractère subjectif indubitable du bien-être (Langlois, 2014; Pawin, 2014) puisque jusqu'à maintenant, le bien-être fut plutôt mesuré à partir du PIB, de l'espérance de vie, de la mortalité infantile, de l'accès au soin et à l'eau, du niveau d'équipement sanitaire disponible ou de l'apport calorique quotidien (Philippe, 2017). Pourtant, il appert que le bien-être reste un fait subjectif et que même en tentant de lui conférer des indicateurs objectifs, ceux-ci n'arrivent pas à délivrer une information totalement objective puisque la pondération de ces indicateurs ressort aussi comme un élément de subjectivité (Senik, 2011).

Quoi qu'il en soit, le bien-être devient un sujet d'intérêt pour de plus en plus de dirigeants politiques (Bache et al., 2016) qui constatent les limites du PIB comme mesure des politiques publiques (Besançon, 2013; Offredi et Laffut, 2013; Senik, 2011). À titre d'exemple, la France, en 2008, a créé la Commission sur la mesure des performances économiques et du progrès social (E. Stiglitz, Sen, et Fitoussi, 2009) et l'une des recommandations du rapport fut de rappeler la nécessité de créer des mesures de bien-être qui prennent en compte son caractère multidimensionnel (E. Stiglitz et al., 2009). C'est pourquoi en 2013, l'OCDE a publié un guide faisant état des meilleures pratiques pour évaluer le bien-être subjectif des populations (OECD, 2013). Depuis, l'Union européenne (2019) a adopté des recommandations pour une économie du bien-être, le Canada a créé l'Indice de bien-être des communautés (Gouvernement du Canada, 2019), en plus de l'Australie et des Pays-Bas qui ont aussi proposé différentes mesures allant en ce sens (Bache et al., 2016). C'est par contre le Royaume-Uni, berceau mondial du néolibéralisme (Denord, 2014), qui semble le plus avancé sur cette question, quoique peu d'actions concrètes n'ont encore émergé de l'importante recension de données sur le bien-être effectué par le pays (Bache et al., 2016).

En somme, il est manifeste qu'une impulsion est donnée pour intégrer le bien-être comme objectifs et valeurs aux politiques publiques dans les pays occidentaux (Bache

et Reardon, 2013; Offredi et Laffut, 2013; Western et Tomaszewski, 2016). Concernant l'inscription de la bienveillance dans les politiques publiques, il appert que celle-ci apparaît plutôt directement dans les secteurs de la santé et de l'éducation (Réto, 2018). Issue de la tradition religieuse (Chalmel, 2018) et proche conceptuellement de la notion du care (Gilligan, 1982), la bienveillance est un thème en vogue dans le milieu de l'éducation (Conseil supérieur de l'éducation, 2020a; Réto, 2018). La prochaine section tentera donc de définir cette notion, en plus de celle du bien-être, de façon générale d'abord et contextualisé au champ scolaire ensuite.

### 2.2.2 Des définitions du bien-être et de la bienveillance

Le bien-être fut d'abord abordé, à l'époque des philosophes grecs, à travers les perspectives hédonique et eudémonique. Celles-ci associent, d'une part, le bien-être aux plaisirs de l'existence et à l'évitement d'émotions négatives et, d'autre part, à la capacité d'un individu d'actualiser son potentiel et d'agir selon les valeurs qui donnent du sens à son existence (Doré et Caron, 2017; Goyette, 2014; Ryan et Deci, 2001). Bien que les perspectives hédonique et eudémonique constituent les extrémités d'un large continuum, il appert que depuis les dernières décennies, la santé mentale se définit désormais à travers le sentiment de bien-être et que l'absence de troubles psychologiques ne suffit plus pour conclure à une bonne santé mentale (Doré et Caron, 2017). Ainsi, le bien-être constitue dorénavant un objet d'intérêt complexe au caractère multidisciplinaire (Alatartseva et Barysheva, 2015; Gorza et Bolter, 2012; Ryan et Deci, 2001); les définitions et les approches ne cessent d'ailleurs de se multiplier (Doré et Caron, 2017) et ne convergent guère vers un consensus.

D'un côté, l'approche objective définit le bien-être à l'aide d'indicateurs quantitatifs comme le revenu disponible, le logement, la capacité de se nourrir, le niveau d'éducation, de santé et de connectivité (Western et Tomaszewski, 2016). C'est d'ailleurs cette perspective qui nourrit habituellement les décideurs et les politiques

publiques (Langlois, 2014). L'approche subjective reconnaît, quant à elle, l'évaluation ou la satisfaction personnelle de la personne sur sa vie ainsi que son ressenti sur son bien-être général (Western et Tomaszewski, 2016). Des auteurs comme Seligman (2012), Diener (Diener, Suh, Lucas et Smith, 1999; Larsen et Eid, 2008), Csikszentmihalyi (Csikszentmihalyi et Bouffard, 2017) et Fredrikson (2001) qui s'intéressent à l'épanouissement de l'humain et aux émotions positives sont par ailleurs des chercheurs qui s'inscrivent dans cette mouvance.

Selon Langlois (2014), pour définir et comprendre le bien-être, il appert de prendre en considération autant la satisfaction personnelle d'un individu sur sa vie que son évaluation sur son bien-être global puisque le premier réfère à des dimensions cognitives alors que le second à des dimensions plus affectives. Par ailleurs, selon Ferrière et al. (2016), cette perspective plurielle est l'avenue, notamment en termes méthodologiques, à privilégier afin de définir globalement et finement le bien-être d'un individu. Western et Tomaszewski (2016) ont démontré que le bien-être objectif est fortement corrélé à la satisfaction subjective de la vie. Ainsi, un individu dont le bien-être objectif est plus élevé aura tendance à poser un regard positif sur sa vie et au contraire, si celui-ci ne réussit pas à réunir assez de déterminants objectifs liés à son bien-être, il portera davantage une lunette négative sur sa vie. Enfin, pour Philippe (2017), qui combine l'aspect personnel et collectif de la notion, « le bien-être est un état qui révèle un sentiment positif et agréable durable engageant la totalité de la personnalité dans un contexte lui-même favorable » (Philippe, 2017, p. 2).

De son côté, la bienveillance est une valeur qui vise le bien-être de l'autre (Paquet, Tyler Binfet, et Paquet, 2019; Piot, 2018; Schwartz, 2012). Piot (2018) rapproche la notion avec celle de l'empathie, mais la distingue du care (Gilligan, 1982) et de la sollicitude qui vise davantage à prendre soin. Réto (2018) a caractérisé la bienveillance par quatre dimensions. La première, intentionnelle, s'appuie sur une intériorisation de valeurs et de normes favorisant le bien-être de l'autre. La deuxième, interactionnelle,

fait montre de sollicitude et reconnaît l'autre comme son semblable. La troisième, affective, entraîne un élan vers l'autre et démontre une capacité de percevoir et de prendre en compte son affectivité. Enfin, la quatrième, attentionnelle, entraîne une disponibilité pour l'autre et une identification de besoins et une réponse à la situation. Les valeurs d'accueil et d'hospitalité se montrent ici particulièrement importantes. En résumé, selon Réto, la bienveillance est la manifestation de l'ouverture et de l'acceptation de l'autre dans toutes ses différences. Il va sans dire que la mesure de la bienveillance ne s'effectue pas à partir d'éléments quantitatifs et qu'en ce sens, la notion se rapproche de l'angle subjectif du bien-être. À cet effet, des auteurs rappellent que la bienveillance concoure au bien-être (Paquet et al., 2019; Piot, 2018; Shankland, Bressoud, Tessier, et Gay, 2018) pendant que d'autres (Acton et Glasgow, 2015; Maranda et al., 2014) ajoutent que les pratiques néolibérales y sont néfastes. C'est pourquoi ces notions deviennent d'intérêt lorsqu'elles ont été introduites dans la politique sur la réussite éducative.

### 2.2.3 Le bien-être et la bienveillance dans le champ scolaire

Selon l'OCDE, qui s'inscrit dans l'approche objective, le bien-être matériel, le logement et l'environnement, l'éducation, la santé, les comportements à risque et la qualité de vie scolaire sont les indicateurs importants pour parler de bien-être à l'école (OCDE, 2009). L'UNICEF (2007) adopte une position mitoyenne entre la perspective objective et subjective. Son rapport sur le bien-être des enfants fait état de six dimensions : le bien-être matériel, la santé et la sécurité, les résultats scolaires et la transition vers l'employabilité, la famille et les relations avec les proches, les comportements à risque et le bien-être subjectif. Cette dernière dimension fait référence à l'auto-évaluation des enfants sur leur santé, sur leur attachement à l'école et sur leur satisfaction de leur vie et sur celle de leur bien-être. Cette approche mixte est d'ailleurs celle préconisée par Ferrière et al. (2016).

De plus, l'acquisition de compétences sociales et émotionnelles à l'école devient une question traitée avec sérieux dans des pays comme les États-Unis, l'Australie et le Royaume-Uni (Oberle, Domitrovich, Meyers et Weissberg, 2016). La connaissance de soi, la capacité d'auto-contrôle, l'empathie, les compétences relationnelles et la capacité de faire des choix respectueux de ses valeurs et des autres sont au cœur des programmes de social and emotionalllearning (SEL) (Oberle et al., 2016). Ces compétences acquises dans un cadre positif et très structuré promettent d'avoir autant un impact positif sur les résultats académiques des élèves que sur la diminution des comportements à risque (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, Schellinger, 2011). Mis de l'avant dans un contexte où l'école doit produire des élèves performants mais où ces derniers démontrent de plus en plus une détresse psychologique (Oberle et al., 2016), les qualités développées à travers les programmes SEL deviennent une réponse efficace aux problèmes posés.

Néanmoins, les études sur le bien-être s'inscrivant dans l'approche subjective sont nombreuses et semblent mobiliser de nombreux chercheurs (Archambault et Olivier, 2018; Bückner, Nuraydin, Simonsmeier, Schneider, et Luhmann, 2018; Goyette, 2014; Seligman, M. Ernst, Gillham, Reivich, et Linkins, 2009; Shoshani et Steinmetz, 2014; Vianin, 2018). Ainsi, du côté enseignant, la présence d'émotions et de relations positives (Acton et Glasgow, 2015; Goyette, 2014) articulée dans un contexte professionnel favorable (Acton et Glasgow, 2015) est un élément clé du bien-être. Pour autant, le sentiment de bien-être concourt à la création de sens et le sens accordé au métier est aussi générateur de bien-être pour les enseignants (Goyette, 2016). Cette synergie participe ensuite à la construction d'une identité professionnelle et personnelle se définissant par la capacité des enseignants à trouver un équilibre à travers les différentes sphères de leur vie (Goyette, 2014; Goyette et Martineau, 2018).

Du côté des élèves, leur bien-être serait tributaire de leur estime de soi, de leur capacité à démontrer de la motivation intrinsèque (Bückner et al., 2018), de leur capacité de



contrôle et de compétence (Vianin, 2018), de leur engagement (Archambault et Olivier, 2018) et de leur sentiment d'appartenance (Archambault et Olivier, 2018). D'autres qui appliquent les concepts de la psychologie positive à l'école ajoutent que cinq facteurs contribuent au bien-être de l'élève : 1) les émotions positives, 2) la gratitude, 3) l'espoir, 4) la fixation d'objectifs et 5) les forces de caractère (Shoshani et Steinmetz, 2014). Enfin, il semble manifeste qu'entretenir une relation positive, harmonieuse et chaleureuse avec son enseignant est l'un des facteurs les plus importants contre le désengagement scolaire (Archambault et Olivier, 2018; Murray-Harvey, 2010; Vianin, 2018).

Dans le cadre scolaire, une école bienveillante doit conjuguer exigences, rigueur et encouragements (Duckworth, 2016; Jellab, 2018; Lapeyronnie, 2014; Saillot, 2018). Elle doit être un vecteur de justice sociale et participer au développement d'un rapport à soi positif. À cet effet, Beaumont (2018) souligne l'importance de l'engagement de la direction d'établissement dans la promotion des valeurs de l'école, dans sa gestion participative et dans sa disponibilité pour son équipe. Gagnon et Guay (2019) parlent de leadership authentique et postconventionnel. Selon ces auteures, les leaders qui ont développé cette posture « sont soucieux de respecter les règles et les normes et de réussir en priorisant, pour ce faire, la mise en œuvre cohérente de projets ancrés dans la création d'une vision partagée mettant à profit les forces et les idées de chacun, la collaboration et la communication authentique » (Gagnon et al., 2019). Pour le Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative en France (2014), la bienveillance à l'école doit favoriser le travail coopératif et pour qu'il prenne forme, des ressources doivent être dégagées.

Les écrits scientifiques sur la pédagogie bienveillante focalisent une grande partie de son attention sur les méthodes d'évaluation des élèves qui doivent considérer l'hétérogénéité des rythmes d'apprentissage (Piot, 2018). La différenciation pédagogique devient au cœur de la pédagogie bienveillante (Réto, 2018, 2019; Saillot,

2018). Une pédagogie bienveillante est celle qui priorise chez l'élève son sentiment d'autonomie, de compétence et d'appartenance (Shankland et al., 2018), trois besoins fondamentaux par ailleurs ciblés par Ryan et Deci (2001) à travers leur théorie sur l'autodétermination.

Finalement, définir le bien-être et la bienveillance constitue encore un défi de taille. Pour Philippe (2017), de façon générale, le revenu de la famille, le taux d'alphabétisation, le taux de scolarisation, le niveau de ressources éducatives, la durée de la scolarisation, le taux de réussite scolaire et le taux de décrochage sont les principaux indicateurs quantitatifs et objectifs du bien-être à l'école. Néanmoins, on constate que l'approche subjective du bien-être est riche et que la bienveillance contribue à son atteinte. De plus, des programmes visant le développement de compétences sociales et émotionnelles voient le jour sur le globe et concourent à des réussites sur les plans sociaux et académiques (Durlak et al., 2011; Oberle et al., 2016). Bien que plusieurs auteurs se penchent sur ces notions de façon générale et dans un contexte scolaire ensuite, nous ne savons rien sur les intentions du ministère quant à sa politique sur la réussite éducative et la place qu'y occupent le bien-être et la bienveillance. À quoi réfère-t-on? Dans quelles perspectives nous situons-nous et dans quelle finalité? Quel sens le bien-être et la bienveillance ont-ils alors qu'ils sont introduits et qu'ils s'opérationnalisent dans le contexte néolibéral et de ses pratiques de nouvelle gestion publique que l'on connaît?

### 2.3 Objectifs de recherche

Ce mémoire s'inscrira donc dans une perspective analytique et descriptive et tentera d'atteindre les deux objectifs suivants :

- 1) Décrire le référentiel global et sectoriel de l'éducation sous-jacents à l'introduction des valeurs humanistes de la bienveillance et du bien-être dans la politique québécoise sur la réussite éducative de 2017;
- 2) Décrire la dynamique entre les référentiels global et sectoriel de l'éducation et son influence sur l'introduction des valeurs humanistes du bien-être et de la bienveillance, et notamment les adaptations du référentiel sectoriel en lien avec le référentiel global.

Atteindre ces deux objectifs permettra de répondre à notre question de recherche précédemment présentée soit : Quels facteurs expliquent l'intégration des valeurs humanistes de la bienveillance et du bien-être dans la nouvelle politique éducative?

En somme, ce travail interrogera le paradoxe selon lequel les valeurs humanistes comme le bien-être et la bienveillance gagnent en popularité au moment où les dispositifs traditionnels de l'État-providence s'affaiblissent au profit des pratiques néolibérales (Monjo, 2016). Il ouvrira une perspective nouvelle dans le champ des politiques publiques scolaires et bonifiera les connaissances et la compréhension actuelles de la politique sur la réussite éducative au Québec.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente et justifie le cadre méthodologique, soient le type et la stratégie de recherche que nous avons mis en œuvre dans le présent mémoire. Ceci a permis d'atteindre nos deux objectifs, soit 1) Décrire le référentiel global et sectoriel de l'éducation sous-jacents à l'introduction des valeurs humanistes de la bienveillance et du bien-être dans la politique québécoise sur la réussite éducative de 2017 et 2) Décrire la dynamique entre les référentiels global et sectoriel de l'éducation et son influence sur l'introduction des valeurs humanistes du bien-être et de la bienveillance, et notamment les adaptations du référentiel sectoriel en lien avec le référentiel global.

#### 3.1 Posture épistémologique et type de recherche

Comme chercheur, notre posture épistémologique est interprétative. Nous poursuivons l'objectif d'interpréter une situation à travers un cadre théorique et d'en faire émerger une nouvelle compréhension. Nous pensons par ailleurs que pour comprendre un phénomène à l'étude, il faut accéder à l'expérience de l'autre (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018). C'est d'ailleurs en ce sens que nous nous inscrivons dans une perspective constructiviste. Nous sommes d'avis que la réalité est globale et que c'est sa dynamique qu'il faut saisir. Qui plus est, le savoir est indissociable de son contexte et participe à mettre en lumière les structures existantes (Savoie-Zajc, 2018). De plus, c'est en ayant un accès privilégié aux acteurs en place et à leur expérience que le chercheur peut

réellement saisir la dynamique du phénomène étudié (Poisson, 1983; Savoie-Zajc, 2009; Savoie-Zajc et Karsenti, 2018).

À l'inverse, une posture positiviste qui favoriserait une démarche quantitative nous éloignerait du vécu des acteurs et du sens émergeant des textes priorisés. Bien qu'une approche mixte aurait possiblement ajoutée de la nuance et des précisions à nos résultats, nous pensons qu'une approche interprétative et un positionnement constructiviste permettent d'aborder notre question de recherche avec finesse. Cette posture n'étonne d'ailleurs pas lorsqu'elle est mise en juxtaposition avec le cadre théorique de cette recherche. Effectivement, la place prépondérante des médiateurs pour Muller (2014) est telle qu'une posture qui ne s'intéresserait pas ou peu aux acteurs et à leur contribution dans la compréhension d'un phénomène serait difficilement justifiable. Enfin, le cœur de la théorie de Muller (2014), les référentiels sectoriel et global, s'inscrit dans une dynamique entière, complexe et en mouvement. La réalité n'est pas fixe, elle est évolutive et elle se co-construit. Aborder notre question de recherche et l'atteinte de nos objectifs dans une perspective constructiviste s'avère donc une option conséquente.

Ensuite, puisque nous tentons de dégager une réalité sociale et une compréhension nouvelles à l'égard de notre système d'éducation sans toutefois avoir la prétention de produire des connaissances généralisables ou issues d'un raisonnement de cause à effet (Lefebvre, 1989; Poisson, 1991), notre recherche en sera une qualitative. De plus, Muller (2018) en cherchant à mettre de l'avant la dimension cognitive de l'action publique, donne un caractère essentiel à l'analyse, aux entrevues et à l'interactivité pour faire émerger la connaissance, ce qui est au cœur de l'approche qualitative (Lefebvre, 1989; Saracho, 2017; Savoie-Zajc, 2018).

### 3.2 Stratégie de recherche

Notre stratégie de recherche s'articule autour de deux axes ciblant chacun l'un de nos objectifs. D'abord, pour répondre à notre premier objectif (Décrire le référentiel global et sectoriel de l'éducation sous-jacents à l'introduction des valeurs humanistes de la bienveillance et du bien-être dans la politique québécoise sur la réussite éducative de 2017), nous avons converti en indicateurs simples et concrets les quatre dimensions (valeurs, normes, algorithmes et images) des référentiels global et sectoriel de Muller. Ces indicateurs ont été utilisés pour la construction d'une grille d'analyse et d'un canevas d'entrevue qui nous ont permis ensuite de réaliser une recension d'écrits permettant de renseigner le référentiel de la politique, mais également de mener une entrevue semi-dirigée avec le ministre de l'Éducation en poste lors de l'adoption de la politique de la réussite éducative en 2017, M. Sébastien Proulx, considéré ici comme le principal médiateur en jeu. Cette entrevue semi-dirigée constitue par ailleurs un outil de collecte de données pertinent pour répondre à notre deuxième objectif (Décrire la dynamique entre les référentiels global et sectoriel de l'éducation et son influence sur l'introduction des valeurs humanistes du bien-être et de la bienveillance, et notamment les adaptations du référentiel sectoriel en lien avec le référentiel global). En effet, décrire la dynamique entre les référentiels global et sectoriel de l'éducation et son influence sur l'introduction des valeurs humanistes dans la politique éducative demande de comprendre l'univers et les perspectives du médiateur (Savoie-Zajc, 2009).

Ensuite, nous avons décrit la dynamique entre le référentiel global et sectoriel de l'éducation au Québec et cela, au regard des priorités mises de l'avant quant au bien-être et à la bienveillance par les médiateurs de la politique québécoise sur la réussite éducative de 2017. Qui plus est, comme nous nous référons constamment à nos objectifs de recherche, que les données brutes ont été lues et relus à de nombreuses reprises et que de cela pouvait émerger n'importe quel résultat, nous avons conduit une analyse inductive (Blais et Martineau, 2006). Ainsi, à l'issue de notre interprétation,

nous avons été en mesure de décrire la dynamique s'étant opérée entre les référentiels global et sectoriel lors de l'élaboration et de l'adoption de la politique.

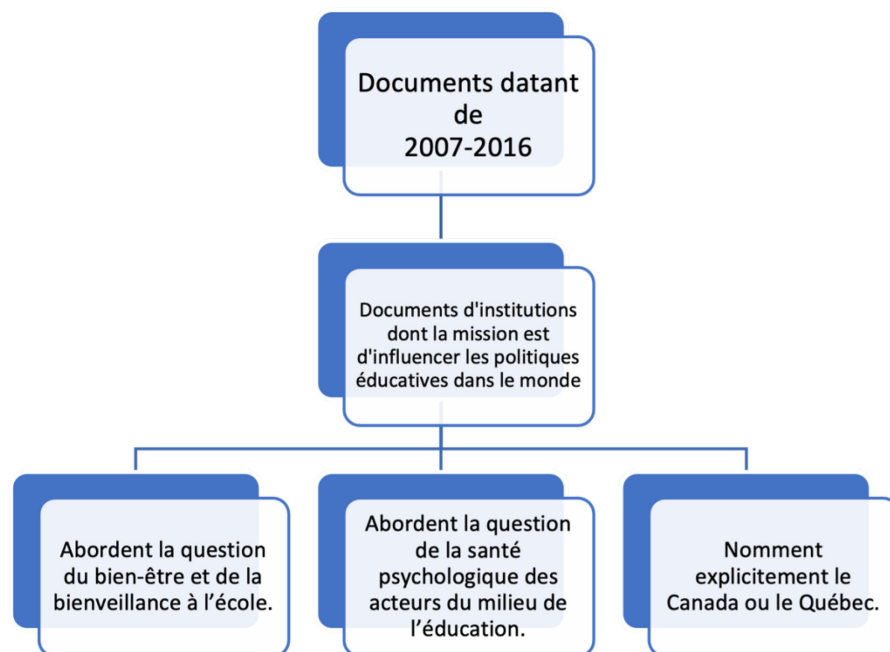
### 3.2.1 Collecte de données

Dans le cadre d'une recherche qualitative, trois principaux outils de collectes sont privilégiés : l'entrevue, l'observation et le matériel écrit (Lefebvre, 1989; Savoie-Zajc, 2018). De notre côté, nous avons travaillé à partir de matériel écrit et d'entrevues. Par ailleurs, mettre à profit quatre types de données (les mémoires déposés dans le cadre de la consultation publique sur la politique de la réussite éducative, le plan stratégique et le budget en découlant, les documents d'organismes internationaux se penchant sur le bien-être et la bienveillance en éducation au Canada ou au Québec et une entrevue semi-dirigée) permet de trianguler les résultats obtenus et d'ajouter à la pertinence méthodologique et scientifique de la recherche (Lefebvre, 1989; Savoie-Zajc, 2018).

### 3.2.2 Recension des écrits : documents d'organisations internationales susceptibles d'influencer les politiques éducatives québécoise

Une première recension d'écrits a été réalisée à travers les documents d'institution dont la mission est d'influencer les politiques éducatives au Québec et ailleurs dans le monde. La synthèse de notre processus est résumée dans la figure 3.1.

**Figure 3.1 :**  
**Critères de sélection pour la recension d'écrits**



Ainsi, nous avons parcouru les bases de données de l'OCDE, de l'UNESCO et ses différents organes, de la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la francophonie, du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada et du Conseil supérieur de l'Éducation du Québec. Pour être retenus, les documents devaient dater entre 2007 et 2016 et aborder la question du bien-être et de la bienveillance ou celle de la santé psychologique des acteurs en place. Circonscrire notre recherche aux 10 années précédant l'adoption de la politique a permis de garder les documents qui ont le plus grand potentiel d'avoir eu de l'influence sur les décisions à venir. De plus, pour être retenu, un document devait nommer explicitement le Québec ou le Canada. Il se peut que d'autres documents aient influencé le travail des décideurs, mais analyser l'ensemble des écrits traitant des thèmes qui nous intéressent sans égard



à la nomination du Québec et du Canada aurait apporté un caractère aléatoire et subjectif à la sélection des écrits.

Enfin, la politique éducative de l'État de Victoria en Australie, celle de la France, « Pacte pour la réussite éducative » et celle de l'Ontario « Atteindre l'excellence » ont été ajoutés à la sélection puisque ces trois ouvrages sont cités comme documents de référence dans la politique sur la réussite éducative québécoise. En somme, 74 documents de divers horizons ont été ciblés dans une première étape et 12 ont finalement répondu à l'ensemble des critères de sélection. Le tableau 3.1 explicite les types de documents consultés.

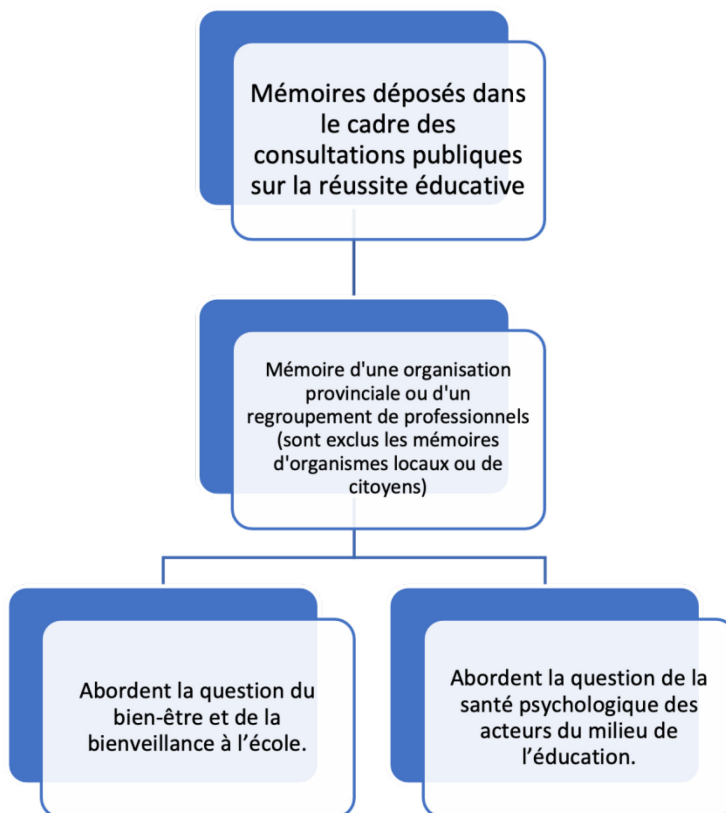
**Tableau 3.1 :**  
**Types de documents consultés (Documents d'institutions dont la mission est d'influencer les politiques éducatives dans le monde)**

Rapports d'organismes internationaux ou de d'autres pays (OCDE, UNESCO, Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie)	24
Rapports d'organismes québécois ou canadien impliqués dans l'éducation	20
Rapports déposés aux 15 <sup>e</sup> Journées annuelles de santé publiques (Rencontre internationale – La prochaine décennie pour les écoles favorisant la santé, le bien-être et la réussite éducative, 2011)	30
TOTAL	74

3.2.3 Recension des écrits : mémoires déposés et documents de référence dans le cadre de la consultation publique sur la réussite éducative

Dans un deuxième temps, nous avons procédé à la recension des mémoires déposés lors de la consultation publique de la politique de la réussite éducative. Les critères ont été sensiblement les mêmes que pour l'étape précédente. Ils sont par ailleurs détaillés dans la figure 3.2 ci-dessous.

**Figure 3.2 :**  
**Critères de sélection pour la recension des mémoires**



Afin d'éviter la confusion, nous avons choisi d'analyser les mémoires d'organisations provinciales ou de regroupements de professionnels et d'exclure ceux d'organismes locaux ou de citoyens. Par exemple, nous avons retenu le mémoire de la Fédération des commissions scolaires du Québec et écarté celui de chaque commission scolaire. Nous souhaitons ainsi avoir un point de vue global en évitant les particularités locales ou régionales. Bien que celles-ci puissent être intéressantes, choisir les mémoires de fédérations, de regroupements ou d'associations permet d'avoir une vision générale et de travailler plus efficacement. De plus, nous avons décidé de ne pas analyser les mémoires provenant de citoyens puisqu'il est difficile de juger de l'expertise du signataire et que nous ne cherchons pas à comprendre les motivations particulières des citoyens dans cet exercice. Enfin, à l'instar de l'étape précédente où nous avons fait

une recension des écrits au niveau international, nous avons gardé pour étude les mémoires qui abordent la question du bien-être, de bienveillance à l'école ou de santé psychologique des acteurs du milieu.

Plus de 400 mémoires ont été reçus pendant l'exercice de consultation (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017), mais ceux-ci ne sont pas rendus publics sur le site web du Ministère. Nous avons donc effectué une demande d'accès à l'information au Ministère de l'Éducation. À cette requête, nous avons reçu une liste des organismes publics ayant déposé un mémoire lors de l'exercice. À partir de celle-ci, nous avons effectué une recherche sur les sites web des organisations répondant à nos critères de sélection. Cependant, puisque, par exemple, la Fédération des commissions scolaires du Québec n'est pas un organisme public au sens du Ministère, cette seule étape fut insuffisante pour atteindre notre objectif. Par conséquent, nous avons répertorié les organisations étant intervenues lors de la commission parlementaire sur le projet de loi 40, loi ayant transformé les commissions scolaires en centres de services scolaires. L'importance de ce projet de loi est telle que les organismes y étant intervenus sont susceptibles d'avoir été interpellé par la consultation publique sur la réussite éducative. Ainsi, à partir de la liste recensée (Assemblée nationale du Québec, 2019) et de nos critères de sélection, nous avons fait une recherche sur les sites web des organismes retenus pour y trouver un potentiel mémoire. Si nous ne trouvions rien sur les sites web ciblés, un courriel a été envoyé directement et pour chacun d'eux, une réponse a été reçue.

Au terme de ce premier échantillonnage, nous avons inventorié 62 mémoires d'organismes provinciaux ou de regroupements de professionnels, notre premier filtre de la figure 3.2. Les types de mémoires retenus sont résumés dans le tableau 3.2.

**Tableau 3.2 :**  
**Types de mémoires recensés**

Mémoires provenant d'une organisation provinciale	42
Mémoires d'une fédération ou d'une association professionnelles	20
TOTAL	62

#### 3.2.4 Recension des écrits : documents de régulation

Enfin, pour renseigner le référentiel global de l'éducation et son influence sur l'introduction des valeurs humanistes du bien-être et de la bienveillance dans la politique éducative, nous avons analysé la Loi sur l'Instruction publique, la politique de la réussite éducative, le budget et le plan stratégique y découlant.

#### 3.2.5 Entrevue

Afin de trianguler les données obtenues dans les différents types de documents analysés et d'aller plus en profondeur dans la description des référentiels, nous avons choisi d'initier une entrevue semi-dirigée avec le principal médiateur de la politique éducative, M. Sébastien Proulx, ministre de l'Éducation en poste lors du processus de consultation et de l'adoption de la politique. Pour ce faire, un canevas d'entrevue a été construit à partir des quatre dimensions d'un référentiel de Muller (algorithme, valeurs, normes et images) (Muller, 2014).

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. (Savoie-Zajc, 2009)

L'entrevue a complété la description des référentiels global et sectoriel sous-jacents à l'introduction des valeurs humanistes du bien-être et de la bienveillance dans la politique en plus de rendre explicite le vécu du médiateur. Ayant accès au principal médiateur de la politique en la personne du ministre de l'Éducation en fonction, nous avons considéré que le principe de saturation empirique (Savoie-Zajc, 2018) était atteint avec sa participation à l'étude. Ainsi, nous avons effectué une entrevue semi-dirigée de 60 minutes par l'intermédiaire du logiciel Zoom avec M. Sébastien Proulx. Cette entrevue a été enregistrée, retranscrite et analysée. Par ailleurs, c'est bien à l'issue de l'analyse des différents matériels que nous avons pu qualifier la dynamique entre le référentiel global et sectoriel. Bien que pour Muller, cette dynamique entraîne nécessairement une tension (Muller, 2014), nous avons mené un travail d'analyse rigoureux et objectif qui nous a mené aux conclusions présentées ultérieurement.

Pour résumer, pour saisir l'émergence des valeurs du bien-être et de bienveillance dans la politique sur la réussite éducative et pour décrire la dynamique entre le référentiel global et sectoriel de l'éducation sous-jacent à l'introduction du bien-être et de la bienveillance dans cette même, nous avons inclus dans notre échantillon quatre types de documents :

- un corpus de documents politiques témoignant de l'émergence de l'intérêt pour les questions du bien-être et de la bienveillance en éducation;
- les documents de régulation liés à la politique sur la réussite éducative;
- les mémoires déposés ainsi que les documents de référence de la consultation publique ayant précédé l'élaboration et l'adoption de la politique;
- 1 entrevue semi-dirigée avec le principal médiateur de la politique de la réussite éducative.

En somme, 140 documents ont été analysés, une entrevue semi-dirigée a été menée et selon ce même principe de saturation (Savoie-Zajc, 2018), nous concluons que cela permet de répondre à nos deux objectifs de façon objective et rigoureuse.

### 3.3 Analyse des données

Notre travail d'analyse des données s'est effectué selon le procédé d'analyse de contenu thématique (Dionne, 2018; Paillé et Mucchielli, 2021). Celui-ci « vise à analyser de manière réflexive des documents pour documenter et comprendre “la communication de sens” qui s’y trouve, de même que pour valider des liens théoriques » (Dionne, 2018, p. 326). Comme l'utilisation du cadre théorique de Muller occupe une place centrale dans la présente recherche, effectuer une analyse de données à l'aide de catégories conceptualisantes aurait venu contrecarrer la logique en place. De plus, puisque nous visons à décrire les référentiels à l'étude et leur dynamique, opter pour une opération de théorisation des données nous aurait éloigné de nos objectifs tout en complexifiant inutilement le processus. Ainsi, l'analyse de contenu thématique permet une analyse cohérente avec notre cadre théorique et satisfaisante sur le plan méthodologique.

Tout d'abord, pour l'ensemble des données recueillies, une première lecture flottante a été effectuée. Plus précisément, pour les mémoires recensés, une recherche par mots-clés a été menée afin d'identifier ceux pertinents au présent travail. Les mots-clés suivants ont été utilisés : bien-être, bienveillance, humanisme, santé psychologique, détresse psychologique, anxiété, intimidation et violence. Les quatre mémoires qui abordent ces thèmes ont par la suite été traités de la même façon que les autres données.

Ensuite, pour l'ensemble du matériel mobilisé (documents internationaux et politiques, mémoires, littérature grise et entretien semi-dirigé) nous avons mené une analyse à partir d'une grille élaborée en fonction des quatre dimensions des référentiels de Muller

(algorithmes, normes, valeurs et images) (Muller, 2014). Nous nous inscrivons donc dans une thématization séquentielle où les thèmes sont fixés préalablement et cela, en concordance avec notre cadre théorique (Paillé et Mucchielli, 2021). Bien que pour Paillé et Mucchielli (2021), cela peut conduire à négliger certains détails lors de l'analyse, l'efficacité de la thématization séquentielle par rapport à une thématization continue est non négligeable. De plus, l'importance de notre cadre théorique dans cette recherche est telle que s'en tenir aux dimensions de Muller s'inscrit dans une logique où l'ajout de nouveaux thèmes en cours d'analyse aurait minimiser la portée de nos résultats.

Ainsi, à l'aide du logiciel NVivo, les quatre dimensions du référentiel sectoriel, l'algorithme, l'image, les normes et les valeurs sous-jacents à l'introduction du bien-être et de la bienveillance dans la politique de la réussite éducative ont été transformées en unité de sens et l'ensemble de la documentation à l'étude a été analysé dans cette perspective.

Conséquemment et parce que l'ensemble de notre travail a constamment été guidé par nos objectifs de recherche et qu'aucun résultat n'était spécifiquement escompté que notre analyse s'inscrit dans une logique déductive (Gaudet et Robert, 2018). C'est ainsi qu'en guise d'interprétation, nous nous sommes efforcés de tisser des liens avec la documentation scientifique mobilisée tout en déduisant une nouvelle perspective quant aux facteurs expliquant l'intégration des valeurs humanistes de la bienveillance et du bien-être dans la nouvelle politique éducative. Enfin, le tableau de cohérence de la recherche présente un résumé de la stratégie proposée (Tableau 3.3).

**Tableau 3.3 :**  
**Cohérence de la recherche**

<b>Objet de recherche</b>	La place des valeurs humanistes du bien-être et de la bienveillance dans la politique québécoise de la réussite éducative de 2017.	
<b>Question de recherche</b>	Quels facteurs expliquent l'intégration des valeurs humanistes du bien-être et de la bienveillance dans la politique québécoise de la réussite éducative de 2017?	
<b>Objectifs de recherche</b>	Décrire le référentiel global et sectoriel de l'éducation sous-jacents à l'introduction des valeurs humanistes du bien-être et de la bienveillance dans la politique québécoise sur la réussite éducative de 2017.	Décrire la dynamique entre les référentiels global et sectoriel de l'éducation sous-jacents à l'introduction des valeurs humanistes du bien-être et de la bienveillance dans la politique québécoise sur la réussite éducative de 2017 et son influence sur l'introduction des valeurs humanistes du bien-être et de la bienveillance, et notamment les adaptations du référentiel sectoriel en lien avec le référentiel global.
<b>Visées méthodologiques</b>	Décrire les quatre dimensions (valeurs, normes, algorithmes et images) des référentiels global et sectoriel de l'éducation ayant mené à l'introduction des valeurs du bien-être et de la bienveillance dans la politique québécoise sur la réussite éducative de 2017.	Décrire la dynamique entre le référentiel global et sectoriel de l'éducation au Québec à partir de l'étude des priorités mises de l'avant quant au bien-être et à la bienveillance par les médiateurs de la politique québécoise sur la réussite éducative de 2017.



<b>Instruments de collecte de données</b>	Entretien semi-dirigé avec monsieur Sébastien Proulx, ministre de l'Éducation en poste en 2017 avec un canevas d'entrevue réalisée à partir des quatre dimensions d'un référentiel de Muller (algorithmes, valeurs, normes et images)  Recension d'écrits
<b>Analyse des données</b>	Analyse de contenu inductive à l'aide de NVivo et en utilisant une grille bâtie à partir des quatre dimensions d'un référentiel de Muller (algorithmes, valeurs, normes et images)

### 3.4 Considérations éthiques

Dans le cadre de cette recherche, considérant que nous nous sommes entretenus avec une personne majeure qui nous a donné son consentement libre, éclairé et de façon continue et que nous avons analysé des documents publics, nous avons fait face à peu de considérations éthiques. Cependant, il est important de noter que l'anonymat du ministre en fonction est difficile à préserver. Bien que celui-ci dispose du droit à la vie privée (Crête, 2009) et que nous cherchions à connaître son expérience personnelle lors de son mandat public au ministère de l'Éducation, nous jugeons que son anonymat aurait diminué la pertinence scientifique de la recherche et, à l'instar d'Andrew, Blais et Desrosiers sur les élites politiques à Hull (Crête, 2009), le contexte de cette étude se centrant autour de l'élaboration et de l'adoption de la politique éducative, l'anonymat de son principal médiateur devenait chose ardue. Nous jugeons toutefois que les désavantages de sa participation à l'étude sont minces et avons mené un effort particulier pour que cette situation ne lui cause aucun préjudice. La personne concernée a signé un document explicitant clairement les enjeux de la situation et celui-ci a pu, tout au long de l'entrevue se retirer. De plus, M. Proulx a eu l'occasion d'approuver le verbatim issu de son entrevue.

Enfin, il est important de noter que cette recherche s'est effectuée dans un contexte de crise sanitaire et de pandémie. Bien que nous aurions souhaité diriger l'entrevue en présentiel, nous avons dû opérer à distance. Néanmoins, le participant détenait l'ensemble des compétences technologiques pour que cela ne constitue pas un obstacle ou ne crée un sentiment d'incompétence. Ainsi, en ce sens, nous concluons que le contexte pandémique a eu peu ou pas d'impacts sur la collecte de données.

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de cette recherche et il est divisé en deux sections. La première positionnera la bienveillance et le bien-être à l'école par rapport au référentiel global en cours (référentiel d'économie de marché de Muller (2005)). La deuxième définira les quatre éléments du référentiel de la politique de la réussite éducative, soient l'algorithme, les valeurs, les normes et les images sous-tendant à l'introduction des valeurs de bienveillance et de bien-être à l'école.

#### 4.1 Référentiel global et bienveillance et bien-être à l'école

Le référentiel global constitue le paradigme politique dominant qui influence l'ensemble des politiques publiques sectorielles d'un état (Richard Frève, 2010). Pour Muller (2005), le référentiel global des sociétés occidentales depuis les années 1980 en est un de marché qui incarne les principes et l'idéologie du néolibéralisme. Les composantes et les manifestations du néolibéralisme en éducation au Québec ont été dépeintes au chapitre de la problématique et ne seront donc pas exposées ici. Néanmoins, ce que nous tentons de mettre en lumière sont les liens entre la bienveillance et le bien-être à l'école et les pratiques issues du néolibéralisme.

D'abord, dans la littérature étudiée (Conseil consultatif ministériel des élèves, 2014; Institut national de santé publique du Québec, 2010; OCDE, 2015b, 2015a), le bien-être des élèves est défini à partir des compétences sociales et affectives telles que la

persévérance, la sociabilité et l'estime de soi. Au niveau social, celles-ci sont associées à des retombées positives liées à la santé et au bien-être subjectif (Institut national de santé publique du Québec, 2010, 2016; OCDE, 2015b). Elles contribueraient à diminuer les problèmes de comportement, favoriseraient un mode de vie sain et permettraient aux élèves de tirer un meilleur parti de leur parcours académique en favorisant notamment leur engagement envers l'école. Elles sont reliées à une participation citoyenne accrue, à une réalisation professionnelle et à une diminution du taux de chômage. Pour causes, ces compétences sont particulièrement importantes pour faire face aux imprévus, traiter les demandes multiples, maîtriser ses émotions, travailler harmonieusement avec les autres et établir des relations positives avec autrui. Les adolescents dotés de ces qualités auraient une vision positive d'eux-mêmes, ce qui les porterait à effectuer de meilleurs choix quant à leur avenir. Enfin, développer des compétences sociales et affectives à l'école serait une stratégie de réduction des inégalités socio-économiques. Si les objectifs poursuivis revêtent un caractère social, il reste que le bien-être est associé à des résultats circonscrits et qu'en ce sens, le paradigme de la gestion axée sur les résultats inhérent à la nouvelle gestion publique reste en filigrane du discours.

Qui plus est, la logique d'efficience aussi intrinsèque à la nouvelle gestion publique est également présente. À ce compte, nous apprenons que « les compétences appellent les compétences » (OCDE, 2015b) et qu'un élève pourvu des aptitudes sociales en question a davantage de chance de développer ses compétences cognitives et augmenter son rendement scolaire. De surcroît, le bien-être à l'école prend son importance lorsqu'il est contextualisé et perçu comme un levier pour relever les défis du 21<sup>e</sup> siècle (Ikesako et Miyamoto, 2015). Celui-ci engendre une double productivité où l'acquisition de ces qualités accélère le développement des compétences cognitives; la synergie créée participe alors au progrès socio-économique. Les caractéristiques individuelles favorisant le bien-être deviennent d'autant plus intéressantes qu'elles peuvent être mesurées de « manière fiable » et que les investissements publics peuvent

permettre une « malléabilité » sur celles-ci (OCDE, 2015b). C'est d'ailleurs sur ce postulat qu'une approche bienveillante, de dialogue et d'accompagnement (Conseil consultatif ministériel des élèves, 2014) est promue (OCDE, 2015b). Ainsi, pour bénéficier des effets positifs du bien-être à l'école, mettre en place un climat scolaire bienveillant devient la stratégie probante à prioriser (Beaumont, 2018).

De plus, à cette logique d'efficacité et d'efficience s'ajoute une fonction utilitaire à l'acquisition de compétences sociales et affectives chez l'élève puisque celles-ci contribueraient à faire de lui un travailleur mieux armé pour évoluer sur un marché du travail dynamique. Ces travailleurs seront persévérants et pourront donc « travailler dur » (OCDE, 2015b, p. 28). Par ailleurs, selon Ikesako et Miyamoto (2015), les entreprises recherchent elles aussi ces compétences chez leur main-d'œuvre. Enfin, l'aspect de la rentabilité économique (Ikesako et Miyamoto, 2015; OCDE, 2015b; Victoria State Government, 2016) est mis en lumière.

Benefit-cost analyses of several prominent intervention programmes for social and emotional learning show that there is a substantial economic return to investment in these programmes through higher tax revenues and lower costs of public services for health, public assistance and criminal justice. (Ikesako et Miyamoto, 2015, p. 9)

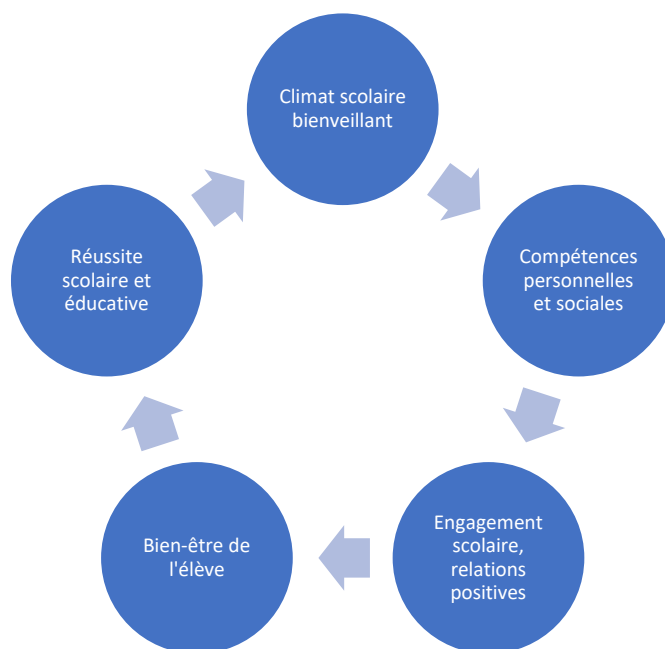
Aussi, la recension des écrits indique que des indicateurs aux fins d'évaluation de l'acquisition de compétences sociales et affectives existent et qu'ils sont fiables (Institut national de santé publique du Québec, 2010; OCDE, 2015b). Même s'ils ne sont pas exempts de biais, l'enjeu de l'évaluation s'amenuise au même rythme que les techniques d'évaluation s'affinent.

On peut améliorer la mesure subjective en recueillant les évaluations des élèves, de leurs enseignants, de leurs parents et de leurs pairs. Avec l'accroissement du nombre

« d’informateurs », on peut considérer les compétences des enfants sous des perspectives uniques et procéder à des triangulations pour inférer leur personnalité latente. Le recours aux vignettes d’ancrage peut être utile aussi pour améliorer la qualité des données en général, pour réduire les biais de réponse et pour accroître la comparabilité des évaluations des compétences sociales et affectives entre les cultures. (OCDE, 2015b, p. 38)

En somme, il appert qu’un cycle vertueux émane des analyses effectuées voulant que modifier son environnement scolaire en faveur de la bienveillance augmente la motivation et l’engagement scolaire, les aptitudes personnelles et interpersonnelles en plus de favoriser les comportements prosociaux, créer de l’enthousiasme, de l’émerveillement et un engagement accru. De là émergerait la capacité de créer et de garder des relations positives avec ses pairs. Ensemble, cela concourt au bien-être de l’élève, déterminant central pour sa réussite éducative. (Désy, 2009; IDÉE Éducation entrepreneuriale - OIECEC, 2016; Institut national de santé publique du Québec, 2016; Janosz, 2014). Afin d’illustrer nos propos, nous avons reproduit ce « cycle de la bienveillance à l’école » dans la figure 4.1.

**Figure 4.1 :**  
**Cycle de la bienveillance à l'école**



Enfin, nous concluons que la bienveillance et le bien-être à l'école s'inscrivent dans la perspective du référentiel global néolibéral. Cette posture humaniste émergente constitue un levier supplémentaire pour parvenir aux mêmes fins. La mise en place d'un climat scolaire bienveillant est une stratégie gagnante qui concourt au bien-être de l'élève, qui contribue à son tour à sa réussite scolaire, de laquelle émane un travailleur polyvalent, efficace et persévérant. Des indicateurs et des stratégies d'évaluation ont été développés et continuent de se raffiner (OCDE, 2015b). Le défi à relever est celui de la réussite scolaire et éducative (Ikesako et Miyamoto, 2015; OCDE, 2015b) et non celui d'agir sur la détresse psychologique des élèves. Les textes étudiés abordent d'ailleurs très peu cette réalité et quand la Commission sur la santé mentale du Canada (2013) le fait, elle associe les problèmes de santé mentale des élèves à une plus forte probabilité pour ces derniers d'obtenir de mauvais résultats scolaires. Qui plus est, cette commission voit dans le bien-être de l'élève une occasion d'éviter des dépenses liées au personnel scolaire spécialisé.

Il est donc manifeste, à l'instar de la théorie de Muller (2014), que le référentiel global s'alimente de la bienveillance et du bien-être à l'école, cette approche humaniste favorisant le système en place et permettant de répondre aux impératifs de performance. Toujours selon Muller (2014), ce référentiel global sous-tendant à l'introduction des valeurs de bienveillance et de bien-être à l'école devrait avoir un effet normatif, prescriptif et prioritaire sur le référentiel sectoriel de l'éducation. Ainsi, dans la prochaine section, nous mettrons en lumière le vécu du principal médiateur de la dernière politique sur la réussite éducative, M. Sébastien Proulx, ministre de l'Éducation de 2016 à 2018 ainsi que les éléments émergents des mémoires consultés. Nous analyserons les priorités de la politique à l'étude et les croiserons avec celles du plan stratégique 2017-2022, du budget 2018-2019 et des obligations légales issues de la Loi sur l'instruction publique. Enfin, cela nous permettra de qualifier la dynamique globale sectorielle inhérente à la théorie mobilisée ici.

#### 4.2 Référentiel sectoriel sous-tendant à l'introduction des valeurs de bien-être et de bienveillance dans la réussite sur la réussite éducative

Le référentiel sectoriel définit les frontières du secteur, sa configuration et sa place dans la société. Le référentiel d'une politique est un construit social qui résulte d'une dynamique globale sectorielle (Muller, 2014). Il est le résultat d'une négociation constante entre les différentes parties prenantes et est composé d'un algorithme, de valeurs, de normes et d'images. Il sera question donc de définir ces constituantes sous-jacentes à l'introduction des valeurs de bienveillance et de bien-être à l'école en mettant en lumière les arbitrages réalisés par le médiateur.

##### 4.2.1 Référentiel global et bienveillance et bien-être à l'école

L'algorithme exprime une relation causale entre la mise en place d'une idée et les résultats attendus. À l'instar du référentiel global, la politique de la réussite éducative



(Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017) fait du climat scolaire bienveillant un élément favorisant le « goût d'apprendre et la réussite ». Il constitue un facteur de persévérance scolaire, de réussite éducative et de bien-être. De plus, la politique positionne la direction d'établissement comme un acteur déterminant de la réussite, son leadership favorisant la mise en place d'un climat scolaire de qualité. Il est aussi question de l'importance des « facteurs personnels » de l'enfant comme sa motivation, son engagement, son sentiment de compétences et d'efficacité et ses capacités d'attention et d'autorégulation comme des éléments favorisant sa réussite. À cet effet, le médiateur aborde aussi la question sous l'angle des « conditions de réalisation du succès ».

Moi, ce qui m'a habité et ce qui m'habite encore, c'est qu'il y a des conditions de réalisation du succès pis y'a des conditions sine qua non à la réussite éducative. Un ventre plein, quelqu'un qui n'a pas peur et qui est en confiance, quelqu'un qui a la capacité de se concentrer pis de réaliser des apprentissages pis développer sa curiosité, quelqu'un qui est bien accueilli pis, qui je veux dire, pis qui est entouré, qui est aidé. Tous ces éléments-là qui contribuent au succès, à l'épanouissement d'une personne à son apprentissage pis éventuellement à sa réalisation, bein, je veux dire, pour moi là, c'étaient les conditions sur lesquelles il fallait travailler. (S. Proulx, communication personnelle, 10 mai 2020)

En bout de ligne, nous constatons que la politique à l'étude fait de la réussite éducative un levier pour former des citoyens responsables, prêts à jouer un rôle actif sur le marché du travail, dans sa communauté et dans la société (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017).

Ainsi, il est manifeste que le référentiel global en cours s'est imposé sur l'algorithme de la bienveillance et du bien-être dans la politique de la réussite éducative. Le lien

entre le climat scolaire bienveillant, le bien-être de l'élève et sa réussite y est reproduit et bien que nommé différemment, le concept de compétences sociales et affectives s'y retrouve également, mais sous l'angle des facteurs personnels. Qui plus est, le rôle et la responsabilité de la direction d'établissement à l'égard du climat scolaire et de la réussite est mis en lumière, ce qui suit la logique de la nouvelle gestion publique selon laquelle le rôle des gestionnaires doit être renforcé.

Néanmoins, par définition, une politique publique veut agir sur un problème public, vise des ressortissants et cible des objectifs (Hassenteufel, 2011a). Il est donc tout à fait attendu qu'une politique sur la réussite éducative vise la réussite des élèves et que des indicateurs soient considérés pour évaluer les résultats des actions prioritaires. Or, la politique n'aborde pas la problématique de la détresse psychologique grandissante des élèves et les mémoires analysés dans le cadre de ce travail font état de très peu de mentions sur cette question. Le bien-être est un déterminant de la réussite (S. Proulx, communication personnelle, 10 mai 2020), tel que le stipule notamment l'INSPQ (2010, 2016), et constitue donc un moyen stratégique (Conseil consultatif ministériel des élèves, 2014; IDÉE Éducation entrepreneuriale - OIECEC, 2016; Ikesako et Miyamoto, 2015; Institut national de santé publique du Québec, 2010, 2016; OCDE, 2015b, 2015a; Victoria State Government, 2016) qui permet l'atteinte de résultats quantitatifs de performance inhérents au référentiel global.

Enfin, pour compléter le portrait du référentiel sectoriel de l'éducation sous-tendant à l'introduction des valeurs de bien-être et de bienveillance dans la politique sur la réussite éducative, les valeurs, les normes et les images restent encore à décrire. La prochaine section se penchera donc sur les valeurs rattachées aux concepts à l'étude.

#### 4.2.2 Les valeurs associées à la bienveillance et au bien-être à l'école

Les valeurs d'un référentiel sectoriel renseignent sur ce qui est considéré comme « bien ou mal » et informe sur les éléments « à garder ou à jeter » (Muller, 2014). Ainsi, que ce soit dans la politique de la réussite éducative ou le plan stratégique, à l'instar du référentiel global étudié (Ayotte, Fournier et Riberdy, 2009; Désy, 2009; Ikesako et Miyamoto, 2015, 2015; Institut national de santé publique du Québec, 2010, 2016; Janosz, 2014; OCDE, 2015b), les valeurs associées à la bienveillance, au bien-être à l'école ou à la réussite éducative de façon plus générale se situent dans une perspective d'équité, d'inclusion et d'égalité des chances.

Plus précisément et au même titre que le référentiel global analysé (Conseil consultatif ministériel des élèves, 2014; Janosz, 2014; OCDE, 2015a), la politique de la réussite éducative pointe l'intimidation, la discrimination, la radicalisation, l'intolérance et toute autre forme de violence physique, sexuelle, morale ou psychologique comme des antagonistes à la réussite (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Ces éléments sont à bannir pour l'élève et pour l'ensemble de la communauté scolaire.

En somme, les référentiels global et sectoriel se rejoignent sur la question des valeurs qui sous-tendent l'introduction de la bienveillance et du bien-être à l'école. D'ailleurs, sur cette question, M. Proulx est clair.

J'étais content d'entendre le sujet sur lequel tu travaillais parce que, je me dis, moi, c'est la base avec laquelle j'ai souhaité travailler. Je voulais une politique publique qui permettait à des gens de se retrouver dans des conditions de réalisation exceptionnelles, mais pas pour en faire des soudeurs parce qu'on a besoin de soudeurs, pas pour en faire des emballeurs parce qu'on a besoin d'emballeurs. Non, je voulais être en

mesure que chaque personne puisse choisir ce qu'elle voulait faire pis en passant si elle avait envie de se réaliser comme soudeur, qu'elle puisse le faire. (S. Proulx, communication personnelle, 10 mai 2020)

Finalelement, éléments importants du référentiel, de surcroît dans le cadre de ce mémoire qui s'inscrit dans un contexte de gestion axée sur les résultats, les normes associées au bien-être et à la bienveillance à l'école seront donc décrites à la section suivante.

#### 4.2.3 Les normes associées à la bienveillance et au bien-être dans le référentiel sectoriel

Les normes d'un référentiel informent sur les objectifs et l'écart entre ce qui est vécu et souhaitable (Muller, 2014). À cet égard, le référentiel global insiste sur le fait que le bien-être à l'école doit être traité, du point de vue des apprentissages, avec autant de rigueur que la réussite scolaire (Institut national de santé publique du Québec, 2010; OCDE, 2015b). Pour atteindre les objectifs, cela nécessite de mettre en place des programmes structurant de promotion du bien-être global (Conseil consultatif ministériel des élèves, 2014; Institut national de santé publique du Québec, 2010; Ministère de l'Éducation nationale, 2013b; OCDE, 2015b). Des indicateurs de performance existent et se peaufinent (OCDE, 2015b), ce qui s'inscrit dans la vision de la nouvelle gestion publique et de la gestion axée sur les résultats. À titre d'exemples, la Colombie-Britannique a élaboré des normes de responsabilité sociale et invite ses établissements scolaires à les intégrer à leur cursus. Contribuer à la vie de la classe et de la communauté scolaire, régler les différends par des moyens pacifiques, valoriser la diversité et défendre les droits de l'homme et exercer ses droits démocratiques et assumer ses responsabilités sont les éléments mis de l'avant qui sont évalués sur la base d'observations faites au fil du temps, dans la classe et à la récréation. La Norvège diffuse et compile les résultats d'une enquête menée auprès des élèves afin d'évaluer leur bien-être social et affectif à l'école. En plus d'obtenir un portrait sur l'état d'esprit

de ces derniers, les résultats obtenus sont utilisés pour analyser les environnements d'apprentissages en milieu scolaire et les améliorer. Enfin, le programme SEL (Social and Emotional Learning) établi aux États-Unis où certains milieux scolaires ont mis en branle des interventions de développement social et affectif est riche d'enseignements. Ces programmes ont des répercussions positives sur les compétences attendues, peuvent être menés par les enseignants et être intégrés aux pratiques pédagogiques habituelles, s'amalgament avec succès à tous les niveaux d'enseignement et surtout, pour être efficaces, doivent recevoir une attention soutenue de l'ensemble des acteurs tout en s'inscrivant à des objectifs explicites d'apprentissage (OCDE, 2015b).

À cet égard, bien que la politique de la réussite éducative du Québec positionne la bienveillance et le bien-être à l'école comme déterminants de la réussite, aucun objectif précis n'est ciblé sur cet enjeu. Les objectifs se situent au niveau de la diplomation, des écarts de réussite entre différents groupes d'élèves, de la prévention, de la maîtrise de la langue, du cheminement scolaire et sur l'état du parc immobilier (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Qui plus est, la politique stipule que « mesurer la réussite éducative est un défi en soi, car il n'existe pas d'indicateur unique et englobant qui permet de l'évaluer en un seul coup d'œil » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 31) et à cet effet et selon le référentiel global, il faut plutôt opter pour une approche d'évaluation holistique qui comporte plusieurs indicateurs et sources d'information (OCDE, 2015b).

Le plan stratégique 2017-2022 fixe de son côté de nombreux objectifs quantitatifs sur les taux de réussite ou sur les cibles à atteindre en matière d'infrastructures. Concernant le bien-être à l'école, le plan stratégique annonce la mise en ligne du contenu ÉKIP (Gouvernement du Québec, 2021), des actions intégrées de promotion et de prévention en milieu scolaire sans toutefois y assujettir les milieux par des résultats attendus (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018b).

C'est à travers la Loi sur l'instruction publique que l'on situe davantage le paradigme dans lequel le ministère opère sa vision du bien-être à l'école. En effet, bien que l'OCDE (2015b) et l'INSPQ (2010, 2016) aient démontré que des programmes de développement de compétences sociales et affectives existent et qu'ils sont mesurables et prometteurs en matière de résultats obtenus jusqu'à présent, la Loi sur l'instruction publique amène les conseils d'établissement à adopter un plan de lutte contre l'intimidation et la violence (Loi sur l'instruction publique. RQRL, 2020) situant ainsi sa portée dans une approche centrée sur les comportements à proscrire. Enfin, le conseil d'établissement est tenu d'évaluer les résultats de son école au regard de ces enjeux. Il s'agit de la seule mesure qui sera prise concernant le climat scolaire et celle-ci se concentrera sur les thèmes précis de l'intimidation et de la violence alors que le référentiel global suggère plutôt d'avoir une vision englobante et positive sur la question (Institut national de santé publique du Québec, 2010, 2016; OCDE, 2015b). Cependant, il est vrai que les effets dévastateurs de la violence et de l'intimidation à l'école sont reconnus pour leurs impacts néfastes sur le bien-être et la réussite de l'élève par le référentiel global (Conseil consultatif ministériel des élèves, 2014; Janosz, 2014; OCDE, 2015a) et reconnaître un rôle au conseil d'établissement sur cette question est bel et bien une manifestation de la philosophie politique néolibérale existante.

Dans un autre ordre d'idées, en 2016, la Loi sur l'instruction publique a connu des modifications qui ont simplifié la planification et la reddition de compte attendues, mais qui ont toutefois renforcé la gestion axée sur les résultats dans le système scolaire et le processus de reddition de comptes avec le ministère (Loi sur l'instruction publique. RQRL, 2020). Ce réalignement vertical des pouvoirs se double d'une obligation d'efficacité et de transparence (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018b) dans le ministère. C'est donc dans cet esprit que s'est construit son plan stratégique 2017-2022.

Alors là, c'est là qui est le lien avec, le lien avec la Loi sur l'administration publique et les politiques gouvernementales, la philosophie gouvernementale du moment. Et donc, à ce moment-là, oui, la loi l'oblige à prendre en compte ses propres engagements, ses revenus, ses propres politiques, toute ça est là, mais le plan stratégique du ministère, c'est un outil fait par le ou la sous-ministre pour son ministère et pour survivre au ministre.

[...]

j'ai assez fait de politique pour savoir que d'après moi, si on avait du temps à mettre, si on avait des choses à refaire, du temps à remettre à l'avenir, mettons que je devais donner une formation « vous allez devenir ministre », voici les affaires qui faudrait vous occuper pis laissez-les pas tomber. [...] Le plan stratégique, c'est important parce que, ça, c'est quelque chose qui passe rarement sur ton bureau. (S. Proulx, communication personnelle, 10 mai 2020)

Selon ces dires, le plan stratégique représente un prolongement du référentiel global et constitue un instrument de la politique publique adoptée. Selon le médiateur, même si le politique est peu impliqué dans la création de cet outil, il continue d'avoir une influence importante sur son secteur.

Les gens référeront jamais au plan stratégique, ils vont référer aux politiques pis surtout au budget qui sont utilisés dans le cadre de la politique parce que c'est avec ça qu'on va venir financer un... j'ai des vulnérabilités en matière de lecture, on va mettre des programmes. J'ai des cours d'école qui ne sont plus adéquates, on va mettre des programmes. C'est pas dans le plan stratégique ça. Ça va être dans les politiques de bien-être, d'occupation de son territoire, du maintien des petites écoles. (S. Proulx, communication personnelle, 10 mai 2020)

Or, en plus de n'avoir aucune politique scolaire nommément sur le bien-être, dans le budget 2018-2019 du ministère, aucune mesure cible spécifiquement la qualité du

climat scolaire, le bien-être de l'élève ou le programme EKIP issu du plan stratégique (Gouvernement du Québec, 2021). Toutefois, le budget 2018-2019 est marqué par un réinvestissement important dans le réseau scolaire, autant du point de vue de l'ajout de personnel que d'investissement dans le parc immobilier. De plus, il faut mentionner que 90 millions ont été prévus pour financer les quatre programmes (Accompagner et soutenir dans la réussite, Agir tôt et au bon endroit, Donner aux élèves et aux étudiants le goût de réussir et la Stratégique 0-8 ans) inclus dans la mesure « réussite éducative » de l'exercice financier (Gouvernement du Québec, 2018). Sans critiquer la nécessité des mesures annoncées, il s'agit ici de suggérer que les priorités budgétaires retenues ne permettent pas d'affirmer que la bienveillance et le bien-être à l'école en font partie et rien n'indique qu'elles seront priorisées dans la phase de mise en oeuvre. Ce déterminant de la réussite trouvera donc possiblement peu d'écho dans les établissements, à moins d'initiatives particulières dans les milieux.

Néanmoins, selon le médiateur, même avec l'absence de mesures spécialement sur la bienveillance et le bien-être à l'école, ces valeurs peuvent se refléter dans l'administration publique.

Mais tsé, c'est de la bienveillance ça aussi de s'obliger à aller travailler tsé dans un délai assez court pour corriger les erreurs. Fac, je dirais que c'est...donc, pour améliorer la qualité, le bien-être dans le milieu scolaire, fournir les ressources à la bonne place : donner de l'autonomie, oui, mais connaître ce qui se passe pis être capable de répondre dans un délai...avec agilité. C'est pas le délai qui compte. Moi, j'ai tout le temps dit, faut accepter qu'une administration publique, ce soit plus lent que quelqu'un qui a besoin de lait pis qui parte avec son char pis qui s'en aille acheter qui revienne à maison pis qui finisse sa recette tsé. On arrivera pas à faire ça avec un gouvernement. Ceci étant dit, on peut avoir de l'agilité pour fonctionner dans un délai qui est pas trop long. Pis tsé, l'autre affaire, c'est quand on parlait au début pis je le dis là, parce que je pense que c'est important, mais tsé, comme société, là, on avait un système d'éducation qui reposait sur des



éléments extérieurs au gouvernement. Un jour, on en a fait un ministère pour en faire une raison d'État et une mission d'État, mais cette journée-là, y'a fallu renoncer à une certaine agilité pis y'a fallu renoncer au fait qu'un jour, ça ne deviendrait pas ce que c'est, c'est-à-dire un affaire bureaucratique. Tsé, je veux dire, on peut pas avoir le meilleur des deux mondes. Ça peut pas être un OBNL pis avoir toute la force d'un ministère pis d'être un ministère pis d'avoir l'agilité pis l'espèce de légèreté d'OBNL. Tu peux pas. C'est ça de l'administration publique. (S. Proulx, communication personnelle, 10 mai 2020)

Enfin, les normes du référentiel sectoriel sous-jacent à l'introduction des valeurs de la bienveillance et du bien-être dans la dernière politique de la réussite éducative sont l'expression d'un rapport global sectoriel et d'une dynamique plus complexe. Si le référentiel global en est un de marché (Muller, 2014), qu'il se manifeste notamment à l'intérieur des balises de la nouvelle gestion publique, que les normes du référentiel global suggèrent de traiter la bienveillance et le bien-être selon le même paradigme d'évaluation et d'efficacité, le référentiel sectoriel ne s'est pas assujetti à cette pression. La bienveillance et le bien-être à l'école sont donc des déterminants de la réussite qui ne seront guère observés, ni évalués. Selon le médiateur, agir avec bienveillance en administration publique, c'est surtout être capable de réagir, de s'ajuster, de comprendre, de se remettre en question et d'être dans une structure souple qui permet des ajustements. Le paradigme d'efficacité reste donc en filigrane et les acteurs sont tenus de s'y conformer. Toutefois, les axes touchant la bienveillance et le bien-être de la politique ne seront pas évalués, même s'ils s'inscrivent dans un contexte de gestion axée sur les résultats.

Finalement, à l'issue de ces résultats sur les algorithmes, les valeurs et les normes du référentiel sectoriel, quelles images en émanent? Sont-elles en adéquation avec celles du référentiel global?

#### 4.2.4 Les images du référentiel sectoriel

Les images d'un référentiel sont les idées générales associées à une idée. Elles résument l'esprit des algorithmes, des valeurs et des normes du référentiel et sont habituellement simples (Muller, 2014). Ainsi, à la fin de l'entretien avec M. Proulx, nous lui avons demandé s'il pensait avoir réussi à réunir les déterminants pour que plus de bien-être et de bienveillance soient ressentis à l'école.

Fac, fac moi je pense qu'on a réussi : 1) une mobilisation. C'est pas parfait, mais y'avait une mobilisation des acteurs autour de quelque chose pis y'avait des budgets, des objectifs pis y'avait des, y'avait des affaires nouvelles. Tsé. Les écoles ont commencé à rêver à des constructions différentes. Les organismes qui défendent le droit des enfants avec des besoins particuliers se sont mis à rêver à la fin des codes. Tsé, je veux dire, on a eu des profs qui se sont mis à rêver à plus d'autonomie. On a eu tous les organismes qui sont les partenaires autour qui se sont dit : « aye, là, on me reconnaît ».

[...]

C'est une politique. On a travaillé sur l'humain. Tsé, on va voulu donner la capacité à chacun des milieux de prendre le p'tit trésor pis d'en faire quelque chose d'extraordinaire (S. Proulx, communication personnelle, 10 mai 2020).

Vouloir travailler sur l'humain, se donner des objectifs, mobiliser les acteurs et avoir des budgets sont les éléments qui façonnent la politique. C'est pourquoi nous constatons que le référentiel sectoriel sous-jacent à l'introduction des valeurs de bien-être et de bienveillance dans la politique de la réussite éducative est globalement en concordance avec le référentiel global. La bienveillance concourt au bien-être. Le bien-être se définit à partir de compétences sociales et affectives, il est un déterminant de la réussite et est associé à un épanouissement personnel, social et professionnel.

Seulement, les normes du référentiel sectoriel sont restées en partie imperméables au référentiel global qui fait la promotion de programmes de développement holistique des élèves et d'indicateurs permettant d'évaluer le niveau de bien-être de ces derniers. Pour M. Proulx, travailler sur les déterminants et les conditions de réussite des élèves, sans nécessairement en prendre une mesure, constitue davantage la voie à suivre en ce qui a trait à la bienveillance et au bien-être à l'école (S. Proulx, communication personnelle, 10 mai 2020). Remettre l'élève au centre du système et opérer les arbitrages en son nom devraient permettre à l'élève d'évoluer dans un système bienveillant qui cherche son bien-être. Sans que cela représente une tension comme pourrait l'entendre Muller (2014), il est manifeste que le système scolaire québécois, bien qu'inscrit dans la logique de nouvelle gestion publique et de gestion axée sur les résultats, a fait le choix d'objectifs quantifiables plus traditionnels contrairement à la Norvège, par exemple, dont l'évaluation du bien-être des élèves constitue aussi une façon innovante de mesurer la performance de ses établissements scolaires (OCDE, 2015b).

La prochaine section propose une interprétation de ces résultats. L'entrevue réalisée avec M. Proulx sera davantage exposée et permettra de comprendre son rôle de médiateur dans le processus à l'étude et d'y soulever de nouvelles interrogations. Enfin, des pistes de réflexion et des liens avec le cadre théorique présenté précédemment seront tissés, ce qui rendra les données plus significatives.

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

D'abord, rappelons la question de recherche qui a été le fil conducteur de l'ensemble des travaux réalisés ici.

Quels facteurs expliquent l'intégration des valeurs humanistes du bien-être et de la bienveillance dans la politique québécoise de la réussite éducative de 2017?

À l'issue des résultats de cette recherche, nous tenterons des rapprochements avec notre cadre théorique en plus de suggérer des pistes d'explication qui ajouteront une lumière aux conclusions soulevées.

#### 5.1 La bienveillance et le bien-être à l'école comme des déterminants de la réussite scolaire et éducative

La bienveillance et le bien-être à l'école occupent une fonction utilitaire dans la politique de la réussite éducative de 2017. Posée en déterminants de la réussite, l'introduction de ces valeurs est le fruit de la dynamique globale sectorielle inhérente aux politiques publiques. Appuyés par de nombreuses recherches (Désy, 2009; Ikesako et Miyamoto, 2015; Institut national de santé publique du Québec, 2010; OCDE, 2015b), il est reconnu que la bienveillance à l'école amène le bien-être de l'élève, ce qui concourt à sa réussite. L'équation est donc simple : les valeurs humanistes intégrées

au système scolaire québécois devraient engendrer la réussite et s'inscrivent donc en droite lignée avec la philosophie politique et gouvernementale du moment.

Il est par ailleurs intéressant de remarquer que les propos de Maranda et al. (2014) voulant que la montée de la nouvelle gestion publique coïncide avec la disparition des valeurs humanistes à l'école ne sont plus tout à fait justes. Certes, celles-ci ne revêtent plus le même caractère humain, mais elles refont leur apparition dans les politiques éducatives au Québec et ailleurs en occident (Conseil consultatif ministériel des élèves, 2014; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017; Ministère de l'Éducation nationale, 2013b; OCDE, 2015b; Victoria State Government, 2016). La nouvelle gestion publique et le référentiel global ont plutôt récupéré la bienveillance et le bien-être à l'école et y ont assujetti une fonction utilitaire à la réussite scolaire. Bien que l'esprit des décennies 60-70 qui abordait l'éducation sous l'angle de l'épanouissement de l'élève n'y soit plus, il est maintenant faux de dissocier nouvelle gestion publique et bien-être à l'école. Néanmoins, il est difficile de savoir si cette tendance vers le bien-être et la bienveillance à l'école suffirait à St-Germain (2001) pour prétendre à une humanisation de la nouvelle gestion publique. Il semblerait davantage, à l'instar de Reto (2018), qu'une propension vers la bienveillance et le bien-être soit en cours en éducation et que les politiques publiques du moment y adhèrent.

Nous remarquons aussi que la politique de la réussite éducative aborde le bien-être à travers la perspective objective qui le définit à partir d'indicateurs quantitatifs. M. Proulx est d'ailleurs clair sur cette question : l'évaluation globale de la réussite éducative reste ardue (S. Proulx, communication personnelle, 11 mai 2021), ce qui n'est pas sans rappeler les propos de Langlois (2014) et Pawin (2014) sur la difficulté d'évaluer scientifiquement et politiquement le caractère subjectif intrinsèque au bien-être. Toutefois, les cibles priorisées, bien qu'elles paraissent objectives au premier regard, constituent, comme le rappelle Senik (2011), une interprétation subjective des livrables attendus du système. La gestion axée sur les résultats inscrites dans la Loi sur

l'administration publique et reproduite dans la Loi sur l'instruction publique balise effectivement le type de résultats attendus par l'appareil gouvernemental. Néanmoins, les choix effectués dans le cadre de la politique de la réussite éducative revêtent d'une vision néolibérale de l'administration publique et en ce sens, les résultats attendus perpétuent un système controversé sur le plan des impacts sur la santé psychologique des enseignants, des élèves ainsi que la réussite éducative (Acton et Glasgow, 2015; Froese-Germain et Riel, 2013; Maranda et al., 2014). Enfin, n'empêche que le système scolaire québécois adhère à la mouvance mondiale qui cherche à inscrire le bien-être aux politiques publiques, mais sans que cela engendre un changement de référentiel global ou sectoriel.

## 5.2 Plan stratégique du ministère de l'Éducation : un outil de régulation au service du référentiel global

Le plan stratégique du ministère de l'Éducation suivant l'adoption de la politique de la réussite éducative constitue un exercice administratif piloté par le sous-ministre et la haute administration publique (S. Proulx, communication personnelle, 11 mai 2021). Celui-ci répond aux exigences de la Loi sur l'administration publique en matière notamment de gestion axée sur les résultats (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018b), constitue un outil qui vise à « survivre au ministre » (S. Proulx, communication personnelle, 10 mai 2021) et a influencé concrètement les planifications stratégiques des centres de services scolaires (Loi sur l'instruction publique. RQRL, 2020). La stabilité engendrée permet une coordination efficace des travaux gouvernementaux et une anticipation assez juste des comportements des individus. Sans en faire une conclusion propre à l'étude réalisée ici, cette manifestation n'est pas sans rappeler la notion de dépendance au chemin emprunté, théorie issue de l'économie (Palier, 2014), et constitue possiblement une explication au phénomène rencontré. « Les politiques publiques créent des incitations qui encouragent les individus à agir de telle façon que les politiques suivantes se trouvent par la suite

enfermées sur une voie particulière de développement » (Pierson cité dans Palier, 2014, p. 415).

À ce sujet, M. Proulx aborde les forces et les limites d'une administration publique.

Pis tsé, l'autre affaire, c'est quand on parlait au début pis je le dis là, parce que je pense que c'est important, mais tsé, comme société, là, on avait un système d'éducation qui reposait sur des éléments extérieurs au gouvernement. Un jour, on en a fait un ministère pour en faire une raison d'État et une mission d'État, mais cette journée-là, y'a fallu renoncer à une certaine agilité pis y'a fallu renoncer au fait qu'un jour, ça ne deviendrait pas ce que c'est, c'est-à-dire un affaire bureaucratique. Tsé, je veux dire, on peut pas avoir le meilleur des deux mondes. Ça peut pas être un OBNL pis avoir toute la force d'un ministère pis d'être un ministère pis d'avoir l'agilité pis l'espèce de légèreté d'OBNL. Tu peux pas. C'est ça de l'administration publique.

Quoi qu'il en soit, il est manifeste que le ministère de l'Éducation représente une importante institution qui tend vers une plus grande agilité, mais qui, par définition, est au carrefour d'influences diverses et qu'en ce sens, résister au caractère prescriptif du référentiel global constitue un défi de taille. Néanmoins, pour M. Proulx, le budget reste l'exercice politique le plus achevé pour induire des changements dans un système (S. Proulx, communication personnelle, 10 mai 2021). Celui-ci est malléable, annuel et sous le contrôle du pouvoir politique. Or, nous concluons qu'il existe bel et bien un intérêt pour le bien-être et la bienveillance à l'école. Cependant, les outils de régulation disponibles n'en sont pas encore saisi.

En somme, en réponse à la question soulevée dès le départ, les facteurs expliquant l'introduction des valeurs de bienveillance et de bien-être dans la politique de la réussite éducative sont de deux ordres. Premièrement, le référentiel global a bel et bien agi de façon prescriptive et normative sur le référentiel sectoriel à l'étude de sorte que

les études scientifiques démontrant le lien entre la bienveillance et le bien-être à l'école et la réussite scolaire et éducative ont pénétré le discours ambiant et se sont résolues en politique publique.

Deuxièmement, la prédominance de la Loi sur l'administration publique sur la Loi de l'instruction publique, aussi une résultante du caractère normatif du référentiel global, engage l'administration gouvernementale sur la voie pavée de la nouvelle gestion publique et de la gestion axée sur les résultats, tous deux corollaires au système néolibéral ambiant. De plus, nous observons que la perspective du médiateur qui associe le bien-être à un déterminant de la réussite dont l'évaluation porte sur des cibles quantitatives s'inscrit dans l'approche objective du bien-être, excluant du coup sa portion subjective inhérente. S'il est vrai que l'administration publique fait état de peu, voire aucun, espace aux indicateurs plus globaux et subjectifs quant à l'évaluation de ses résultats, nous ne remettons pas en cause ici la sincérité de M. Proulx quant à sa volonté de faire des établissements scolaires des milieux d'apprentissage exceptionnels pour les élèves et les adultes du Québec.

Enfin, à l'instar de M. Proulx, nous remarquons aussi qu'une mobilisation est en cours pour le bien-être à l'école (Conseil consultatif ministériel des élèves, 2014; Ikesako et Miyamoto, 2015; Ministère de l'Éducation nationale, 2013a; OCDE, 2015b; Réto, 2018; Victoria State Government, 2016). À titre d'exemple, depuis l'adoption de la politique, le Conseil supérieur de l'éducation, à l'instar de d'autres (Rousseau et Espinosa, 2018), a dévoilé en 2020 une importante publication sur la question (Conseil supérieur de l'éducation, 2020a). Notre étude ne nous permet toutefois pas de déceler si le référentiel global sous-jacent à ces publications reste celui du néolibéralisme ou si nous tendons à investir le bien-être à l'école sous un angle plus humaniste, sans égards à la performance scolaire ou professionnelle.



### 5.3 Bienveillance et bien-être à l'école

D'abord, considérant les critiques de Baby (2016) sur l'introduction du concept d'acquisition de « compétences » dans le milieu scolaire et les résultats de cette recherche qui démontrent que la bienveillance et le bien-être à l'école s'expriment effectivement en termes de compétences sociales et affectives, tout en répondant au référentiel global en cours (Institut national de santé publique du Québec, 2010, 2016; OCDE, 2015b, 2015a), il semble que Baby ait saisi justement la situation. En effet, à l'issue des résultats de cette recherche, nous pouvons suggérer que les finalités de l'école se rapprochent de celles de l'entreprise. Qui plus est, même si les conclusions de ce mémoire démontrent que les valeurs associées à la bienveillance et au bien-être à l'école comportent un caractère humaniste, Acton, Glasgow (2005) et Marada et al. (2014), à la vue notamment du portrait de la santé et du bien-être enseignant publié par le Conseil supérieur de l'éducation (2021), seraient sans doute sceptiques devant ce discours valeureux. Aborder la question de la bienveillance et du bien-être à l'école, mais sans y allouer les ressources nécessaires à la mise en œuvre est porteur d'ambiguïtés autant au niveau des intentions, des actions que des résultats.

De plus, nous soulevons une incohérence entre la volonté du ministère d'agir sur la question de la bienveillance et du bien-être à l'école et le paradigme dans lequel il traite les enjeux de violence et d'intimidation à l'école. La Loi sur l'instruction publique (2020) prévoit que chaque établissement fait un plan de lutte contre l'intimidation et la violence. Celui-ci constitue l'unique mesure du climat scolaire et l'extrait suivant démontre un caractère prescriptif à la perspective du ministère sur cette question tout en omettant d'y inscrire les compétences sociales et affectives à développer.

Le plan de lutte contre l'intimidation et la violence doit notamment prévoir, en outre des éléments que le ministre peut prescrire par règlement :

- 1) une analyse de la situation de l'école au regard des actes d'intimidation et de violence;
- 2) les mesures de prévention visant à contrer toute forme d'intimidation ou de violence motivée, notamment, par le racisme, l'orientation sexuelle, l'identité sexuelle, l'homophobie, un handicap ou une caractéristique physique;
- 3) les mesures visant à favoriser la collaboration des parents à la lutte contre l'intimidation et la violence et à l'établissement d'un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire;
- 4) les modalités applicables pour effectuer un signalement ou pour formuler une plainte concernant un acte d'intimidation ou de violence et, de façon plus particulière, celles applicables pour dénoncer une utilisation de médias sociaux ou de technologies de communication à des fins de cyberintimidation;
- 5) les actions qui doivent être prises lorsqu'un acte d'intimidation ou de violence est constaté par un élève, un enseignant, un autre membre du personnel de l'école ou par quelque autre personne;
- 6) les mesures visant à assurer la confidentialité de tout signalement et de toute plainte concernant un acte d'intimidation ou de violence;
- 7) les mesures de soutien ou d'encadrement offertes à un élève victime d'un acte d'intimidation ou de violence ainsi que celles offertes à un témoin ou à l'auteur d'un tel acte;
- 8) les sanctions disciplinaires applicables spécifiquement au regard des actes d'intimidation ou de violence selon la gravité ou le caractère répétitif de ces actes;
- 9) le suivi qui doit être donné à tout signalement et à toute plainte concernant un acte d'intimidation ou de violence. (Loi sur l'instruction publique. RQRL, 2020)

Comme il est démontré que l'évaluation du bien-être à l'école est plus efficace lorsqu'elle s'inscrit dans une approche globale et positive et qu'elle cible des indicateurs spécifiques au bien-être (Institut national de santé publique du Québec,

2010, 2016; OCDE, 2015b), ce règlement de la Loi sur l'instruction publique nous laisse perplexe. Bien qu'il soit vrai que l'intimidation et la violence à l'école sont des éléments perturbateurs importants pour les victimes et le climat scolaire (Poulin et al., 2015), la mise à l'agenda de cette problématique semble être davantage une réponse au drame légitime causé par le suicide d'une adolescente (Salvet, 2012) que d'une démarche rigoureuse vers un climat scolaire bienveillant et sécuritaire.

En somme, il est difficile de voir un changement de paradigme dans les intentions du ministère sur la question de la bienveillance et du bien-être à l'école. Adopter une perspective globale sur cet enjeu demande d'aligner les outils de régulation, d'évaluation, les articles de loi et les ressources humaines et financières avec sa posture humaniste. Considérer le bien-être et la bienveillance comme des déterminants de la réussite scolaire et éducative ne garantit ni au milieu ni à ces acteurs un environnement plus humain. Au contraire, agir sur cette question demande autant de rigueur et de détermination que le ministère en démontre quant aux défis de réussite scolaire et cela pourrait constituer une piste d'action tout aussi efficace pour l'atteinte d'objectifs ambitieux.

## CONCLUSION

Ce travail se terminera en rappelant les principaux éléments abordés au cours de la recherche. Nous commenterons l'utilisation du cadre théorique de Muller et celui conceptuel de la bienveillance et du bien-être à l'école, reviendrons brièvement sur les conclusions soulevées, discuterons de leurs limites et risquerons une ouverture vers de nouvelles pistes de réflexion.

### *Utilisation du cadre théorique de Muller et celui conceptuel de la bienveillance et du bien-être à l'école*

Peu de recherches en éducation avant celle-ci ont utilisé le cadre théorique de Muller. S'il est vrai qu'un certain flou persiste dans la définition des quatre éléments d'un référentiel (algorithme, valeurs, normes et images) et que la distinction entre le référentiel global et sectoriel dans la pratique a parfois été ardue, nous persistons à croire que Muller nous a offert une perspective pertinente pour étudier et commenter nos résultats. Il est manifeste que le milieu de l'éducation est au carrefour d'une dynamique globale sectorielle et y déceler les tenants et aboutissants suggère une analyse originale de la situation.

Du côté du cadre conceptuel de la bienveillance et du bien-être à l'école, aucun consensus n'émerge de la littérature. Les recherches sont éclatées et abordent la question sous de multiples angles (Acton et Glasgow, 2015; Archambault et Olivier, 2018; Bücker et al., 2018; Durlak et al., 2011; Ferrière et al., 2016; Goyette, 2014, 2018; Oberle et al., 2016; Seligman et al., 2009; Shoshani et Steinmetz, 2014; Vianin, 2018). Ainsi, en faire un rapprochement avec le domaine de l'analyse des politiques publiques en éducation a constitué un défi au niveau de la méthode et de l'analyse.

Enfin, nous considérons que notre cadre théorique, qui combine analyse des politiques publiques et bienveillance et bien-être à l'école, a été porteur de conclusions novatrices et d'une compréhension audacieuse de la situation.

#### *Les conclusions en bref*

Les résultats de cette étude suggèrent que le référentiel global néolibéral en cours agit effectivement et avec un caractère prescriptif sur le référentiel sectoriel quant à l'introduction des valeurs de bien-être et de bienveillance en éducation. Bien que cela ne se solde pas nécessairement en des intentions mensongères sur la volonté de bien-être des élèves, la lunette reste sur les résultats scolaires et le regard sur le marché du travail. La bienveillance et le bien-être sont compris en des termes objectifs et correspondent peu à l'approche de la psychologie positive. Bref, le paradigme semble inchangé et la politique de la réussite éducative paraît s'inscrire en droite lignée avec les réformes opérées à partir des années 1990 au Québec.

#### *Limites à la recherche*

Au niveau méthodologique, il aurait été intéressant d'avoir accès à l'ensemble des mémoires déposés dans le cadre de la consultation sur la politique de la réussite éducative. Cela aurait donné un tour d'horizon plus complet sur la question. De plus, lire les mémoires citoyens aurait pu ajouter une analyse intéressante sur l'impact du référentiel global. Celui-ci agit-il avec autant de force sur les citoyens et les parents? Y lire un affranchissement aurait ouvert une piste intéressante sur la façon dont les référentiels agissent sur la pensée citoyenne. Dans le cas contraire, si des mémoires citoyens aurait émergé la même dynamique globale sectorielle, nous aurions pu conclure à un caractère encore plus prescriptif du référentiel global sur le référentiel sectoriel.

De plus, bien que la pertinence de M. Proulx dans cette recherche soit certaine, interroger des membres de l'administration publique quant à leur rôle dans le processus

ayant mené à l'adoption de la politique à l'étude aurait ajouté une profondeur aux résultats et à l'analyse. Les médiateurs sont nombreux dans l'administration publique et à plusieurs niveaux, de surcroît dans le système d'éducation de 2017 où les commissions scolaires étaient toujours existantes. Les questionner sur leur représentation du bien-être et de la bienveillance aurait ajouté une lunette d'analyse à nos résultats. Néanmoins, étant donné les limites d'un mémoire et celles occasionnées par la pandémie en cours, il fut impossible de rejoindre ces acteurs.

Enfin, ce mémoire n'aborde pas la mise en œuvre de la politique de la réussite éducative par les milieux. Il est fort probable que certains aient décidé d'investir avec plus de rigueur la question de la bienveillance et du bien-être à l'école. Si le ministère oblige les établissements à s'aligner sur ses objectifs de réussite scolaire, ceux-ci gardent tout de même une liberté d'action et peuvent entreprendre des projets allant dans le sens de la bienveillance et du bien-être à l'école notamment à travers leur projet éducatif. Ainsi, étendre notre analyse sur la mise en œuvre de la politique éducative et étudier des milieux qui ont décidé de s'approprier entièrement les défis liés au bien-être à l'école aurait donné l'occasion de faire émerger des pratiques gagnantes et de réfléchir à des solutions concrètes sur cette question.

#### *Pistes de recherche futures*

Bien que nous soyons en mesure de comprendre les intentions du ministère sur la question du bien-être et de la bienveillance à l'école, il serait intéressant d'étudier davantage le processus de mise en œuvre par les médiateurs. D'un point de vue scientifique, nous aurions pu aller plus loin avec la théorie de Muller et d'un côté plus pratique, observer la mise en œuvre au niveau local de ces nouvelles pistes d'action aurait compléter le portrait de la situation. Qui plus est, parce que les établissements scolaires jouissent d'une liberté dans l'élaboration de leur projet éducatif et de leurs pratiques pédagogiques, ceux-ci ont l'occasion d'investir cette philosophie humaniste

et de ces expériences auraient pu émerger des enseignements novateurs et possiblement transférables à d'autres écoles.

Quoi qu'il en soit, le PIB comme seule mesure des politiques publiques est de plus en plus controversé (Besançon, 2013; Offredi et Laffut, 2013; Senik, 2011) et l'intérêt pour le bien-être est en croissance tant d'un point de vue scientifique que politique (Bache et al., 2016; Conseil de l'Union européenne, 2019; Delle Fave, 2020; E. Stiglitz et al., 2009; Gouvernement du Canada, 2019; Langlois, 2014; Larsen et Eid, 2008; OECD, 2013; Offredi et Laffut, 2013; Pawin, 2014). À cet effet, le système scolaire de l'état de Victoria en Australie nous semble particulièrement intéressant, de surcroît parce que celui-ci a ouvertement influencé la politique éducative à l'étude.

En effet, l'Australie semble aller beaucoup plus loin que le Québec sur la question du bien-être à l'école. Selon Collie, Martin et Frydenberg (2017), l'Australie fait du développement des capacités sociales et personnelles de l'élève le cœur de son système scolaire. L'autorégulation, l'intelligence sociale et émotionnelle, la capacité de prendre des décisions et la résilience y sont centrales. Ce pays s'inscrit bel et bien dans la logique de l'éducation positive où le développement social et émotionnel de l'élève constitue un objectif entier (Greelong grammar school, s. d.; PESA : Positive Education Schools Association, 2021; Slemp et al., 2017). Bien qu'il soit de plus en plus reconnu que cette perspective ait un impact positif sur le rendement scolaire (Institut national de santé publique du Québec, 2010; OCDE, 2015b), il semble que l'Australie ait choisi d'aborder une vision plus holistique de son éducation d'abord pour agir sur les problèmes de santé psychologique des jeunes (Slemp et al., 2017).

Ce positionnement de l'Australie est doublement intéressant puisqu'il s'inscrit lui aussi dans un système politique néolibéral (Waring, Lewer et Burgess, 2010). De plus, il semblerait qu'une condition gagnante sine qua non à la transition d'un établissement scolaire vers une approche d'éducation positive soit non seulement l'adhésion, mais la mise en pratique par les enseignants des principes de la psychologie positive dans leur

vie personnelle (O'Connor et Cameron, 2017; Slemp et al., 2017). On reconnaît donc que la santé mentale de ces derniers est déterminante pour qu'un élève puisse atteindre ses objectifs d'apprentissage traditionnel et ceux plus englobants relatifs à l'éducation positive. Ce faisant, cette perspective réunit une clé de succès importante en agissant d'abord sur l'équilibre psychologique des enseignants pour ensuite intervenir sur celle des élèves (Acton et Glasgow, 2015). Enfin, l'Australie, à l'instar de l'OCDE (2015b), conduit son approche positive dans une perspective holistique qui inclut évaluation et participation des parents (O'Connor et Cameron, 2017; Slemp et al., 2017). L'évaluation est menée dans une logique d'amélioration continue des pratiques (Slemp et al., 2017), ce qui s'inscrit dans la logique néolibérale et de gestion axée sur les résultats. Y aurait-il du côté de l'Australie une voie humanisante pour la nouvelle gestion publique, comme le suggère par ailleurs St-Germain (2001), qui concilie des objectifs de performance et de bien-être? Qui plus est, inclure les parents dans l'implantation de cette vision à l'école semble être une option prometteuse qui s'inscrit dans une logique écosystémique manquante à l'école québécoise. De plus, le caractère flexible et personnalisé de l'éducation positive (O'Connor et Cameron, 2017; Slemp et al., 2017) permet l'ouverture d'un chantier nouveau et adapté à l'École québécoise.

En somme, l'étude de la bienveillance et du bien-être à l'école dans une perspective d'analyse des politiques publiques est un chantier encore peu exploré et plusieurs questions restent entières. De notre côté, nous pensons que cela représente une clé pour comprendre la tendance humaniste dans les sphères publique, politique et scientifique. Miser sur le bien-être de l'élève sans y adapter les politiques relève de l'esthétisme. Pourtant, lorsqu'on s'attarde à leur état psychologique, à celui des enseignants et des directions d'établissement, il nous semble qu'une condition gagnante sine qua non est manquante pour que nos sociétés aspirent à toujours plus d'équité, d'inclusion et de mixité sociale (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017).



ANNEXE A

AUTORISATION DE RECHERCHE

Référence : 2021-02 – Auclair, É.



### Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains

#### Approbation éthique

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue certifie avoir examiné le formulaire de demande d'évaluation éthique du projet de recherche et les annexes associées tels que soumis par :

Mme Émilie Auclair

Projet intitulé : « *Le bien-être et la bienveillance dans la politique québécoise de la réussite éducative de 2017* »

#### Décision :

Accepté

Refusé : Suite aux dispositions des articles 5.5.1, 5.5.2 et 5.5.4 de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Autre :

#### Surveillance éthique continue :

Date de dépôt du rapport annuel : 19 mars 2022

Date de dépôt rapport final : À la fin du projet

Les formulaires modèles pour les rapports annuel et final sont disponibles sur le site web de l'UQAT : <http://recherche.uqat.ca/>

#### Membres du comité ayant participé à cette évaluation :

Nom	Poste occupé	Département ou discipline
Suzy Basile	Membre régulier	École d'études autochtones
Serigne Touba Mbacké Gueye	Membre régulier	UER en sciences du développement humain et social
Pascal Grégoire	Membre régulier/Président du CER	UER en sciences de l'éducation

Date : 19 mars 2021

Pascal Grégoire, Ph.D., président du CÉR-UQAT

## ANNEXE B

### CANEVAS D'ENTREVUE

- 1) Quand vous êtes devenu ministre de l'éducation, quelle était votre priorité pour le réseau?
  - a. Pourquoi avoir mis en branle le grand projet de consultation vers la politique de la réussite éducative?
  
- 2) Quel était votre rôle comme ministre lors de la période de consultation sur la politique de la réussite éducative?
  - a. Quelles étaient les attentes de votre gouvernement dans cet important processus?
  - b. Quelles étaient les attentes des principaux acteurs du milieu de l'éducation dans ce processus?
  - c. Comment avez-vous réussi à trouver l'équilibre entre les attentes de tout ce monde?
  
- 3) Quels sont les éléments qui sont ressortis le plus fortement pendant la période de consultation?
  - a. Ceux-ci étaient-ils en adéquation avec les objectifs de votre gouvernement? Pourquoi?
  - b. Comment le bien-être de l'élève et la bienveillance ont-ils été abordés dans les mémoires et les consultations?
  
- 4) Une fois que la période de consultation eut été fini, qu'il fallait faire des choix et écrire une politique de la réussite éducative, quel a été votre rôle?
  - a. Pourquoi avoir intégré un axe qui aborde le bien-être des élèves et la bienveillance dans la politique?
    - i. Quel était votre objectif par rapport à ceci?

- ii. Selon vous, quel sont les meilleurs moyens de favoriser le bien-être des élèves et la mise en place d'un climat scolaire de qualité?
  - iii. Selon vous, quel est le rôle des différents acteurs de l'école par rapport au bien-être?
  
- 5) À la suite de l'adoption de la politique de la réussite éducative, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur adoptait un plan stratégique. Quel a été votre rôle dans l'élaboration de ce plan?
  - a. Comment s'assure-t-on au gouvernement que le plan stratégique répond aux exigences de la Loi sur l'administration publique?
  
- 6) Dans ce plan, certains objectifs se voient attribuer l'obligation de suivi dans les plans d'engagement vers la réussite des centres de services scolaires et sont chiffrés. Comment ces choix ont-ils été faits?
  - a. Comment les objectifs qui ne sont pas chiffrés et qui ne doivent pas être inclus dans les suivis des plans d'engagement vers la réussite des centres de service scolaires seront-ils suivi par le ministère?
  
  - b. Les objectifs en lien avec le bien-être des élèves et la bienveillance sont accompagnés de cible de prévention et de diffusion du programme EKIP. Comment le gouvernement s'assurera-t-il que les objectifs sont atteints?
    - i. Pourquoi, dans le plan stratégique, ne pas avoir inclus des objectifs chiffrés et des suivis dans les plans d'engagement vers la réussite en ce qui a trait au bien-être de l'élève et à la bienveillance dans nos écoles?
  
    - ii. À l'issue de ce plan stratégique, pensez-vous que les élèves ressentiront davantage de bien-être et que les milieux seront plus bienveillants qu'en 2017? Pourquoi?

## BIBLIOGRAPHIE

- Acton, R. et Glasgow, P. (2015). Teacher Wellbeing in Neoliberal Contexts : A Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 99-114. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>
- Alatartseva, E. et Barysheva, G. (2015). Well-being : Subjective and Objective Aspects. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 166, 36-42. <https://doi.org/dx.doi.org-10.1016-j.sbspro.2014.12.479.pdf>
- Archambault, I. et Olivier, É. (2018). L'engagement des élèves à l'école. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école* (p. 33-46). Boisbriand, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Assemblée nationale du Québec. (2019). Mémoires déposés lors du mandat «Consultations particulières et auditions publiques sur le projet de loi n° 40». Repéré à <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/commissions/CCE/mandats/Mandat-41999/memoires-deposes.html>
- Ayotte, V., Fournier, M. et Riberdy, H. (2009). La détresse psychologique des enfants et des adolescents montréalais...l'expression de différentes réalités. Repéré à [https://santemontreal.qc.ca/fileadmin/user\\_upload/Uploads/tx\\_asssmpublicati ons/pdf/publications/978-2-89494-858-3.pdf](https://santemontreal.qc.ca/fileadmin/user_upload/Uploads/tx_asssmpublicati ons/pdf/publications/978-2-89494-858-3.pdf)
- Baby, A. (2016). L'école québécoise, un nouvel humanisme pour tous. Dans P. Doray et C. Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (p. 229-234). Boisbriand, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bache, I. et Reardon, L. (2013). An Idea Whose Time has Come ? Explaining the Rise of Well-Being in British Politics. *Political Studies*, 61, 898-914. <https://doi.org/10.1111/1467-9248.12001>
- Bache, I., Reardon, L. et Anand, P. (2016). Wellbeing as a Wicked Problem : Navigating the Arguments for the Role of Government. *Journal of Happiness Studies*, (17), 893-912.

- Beaumont, C. (2018). Climat scolaire et relationnel positifs : Essentiels au bien-être et à la réussite éducative. *La santé en action*, (445), 26-28. Repéré à <https://www.crires.ulaval.ca/sites/default/files/full-text/climat-scolaire-relationnel-bien-etre-reussite-educative-beaumont.pdf>
- Bernier, L. et Lachapelle, G. (2010). L'étude des politiques gouvernementales. Dans S. Paquin, L. Bernier et G. Lachapelle (dir.), *L'analyse des politiques publiques* (p. 9-35). Montréal, Québec: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Besançon, Y. (2013). L'hégémonie anachronique du PIB. *Idées économiques et sociales*, 3(173), 43-48. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-idees-economiques-et-sociales-2013-3-page-43.htm>
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. Repéré à <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M. et Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement : A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Chalmel, L. (2018). De la bienveillance en éducation. Évolution historique d'un concept et des pratiques associées. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (29). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3686>
- Chancerel, J.-L. (2015). Postface. Dans S. Varin et J.-L. Chancerel (dir.), *Néolibéralisme et éducation* (p. 199-236). Louvain-La-Neuve, France: Academia-L'Harmattan.
- Clark, D. (2002). Neoliberalism and Public Service Reform : Canada in Comparative Perspective. *Canadian Journal of Political Science*, 35(4), 771-793.
- Collie, R. J., Martin, A. J. et Frydenberg, E. (2017). Social and Emotional Learning : A Brief Overview and Issues Relevant to Australia and the Asia-Pacific. Dans E. Frydenberg, A. J. Martin et R. J. Collie (dir.), *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific* (p. 1-13). Singapour: Springer.
- Commission de la santé mentale du Canada. (2013). *La santé mentale en milieu scolaire au Canada* [PDF]. Repéré à [http://www.mentalhealthcommission.ca/sites/default/files/ChildYouth\\_School\\_Based\\_Mental\\_Health\\_Canada\\_Final\\_Report\\_FRE\\_0.pdf](http://www.mentalhealthcommission.ca/sites/default/files/ChildYouth_School_Based_Mental_Health_Canada_Final_Report_FRE_0.pdf)

- Conseil consultatif ministériel des élèves. (2014). Atteindre l'excellence – Une vision renouvelée de l'éducation en Ontario [PDF]. Repéré à [https://apprendreenseignerinnover.ca/wp-content/uploads/2016/09/Atteindre\\_1\\_excelence-AODA.pdf](https://apprendreenseignerinnover.ca/wp-content/uploads/2016/09/Atteindre_1_excelence-AODA.pdf)
- Conseil de l'Union européenne. (2019). Economy of Wellbeing : The Council adopts conclusions. Repéré à <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2019/10/24/economy-of-wellbeing-the-council-adopts-conclusions/>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2020a). Le bien-être de l'enfant à l'école : Faisons nos devoirs [PDF]. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-2.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2020b). Le bien-être de l'enfant à l'école primaire : Un regard sur certains facteurs de risque et de protection [PDF]. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/05/50-2107-ER-Bien-etre-enfant-facteurs-risque-protection.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2021). Santé et bien-être du personnel enseignant—Portrait de la situation et pistes de solutions [PDF]. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/01/50-2114-ER-Sante-bien-etre-du-personnel.pdf>
- Couture, H. (2019). La santé mentale des enfants et des adolescents : Données statistiques et enquêtes recensées [PDF]. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/03/2019-03-la-sante-mentale-des-enfants-et-des-adolescents-1.pdf>
- Crête, J. (2009). L'éthique en recherche sociale. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 284-307). Québec: Presses de l'Université du Québec. Repéré à <https://www-deslibris-ca.tlqprox.teluq.quebec.ca/ID/432313>
- Csikszentmihalyi, M. et Bouffard, L. (2017). Le point sur le flow. *Revue québécoise de psychologie*, 38(1), 65-81. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/1040070ar>
- Cyrenne, D., Smith, S., Harvey, M. et Boisclair-Châteauvert, G. (2014). Perceptions de l'enseignement et réussite éducative au secondaire : Une analyse comparative selon que les élèves ont été exposés ou non au renouveau pédagogique [Rapport de recherche]. Québec: Université Laval. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/recherche\\_evaluation/Rapport\\_ERES.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Rapport_ERES.pdf)

- de Gaulejac, V. (2010). La NGP: Nouvelle gestion paradoxante. *Nouvelles pratiques sociales*, 22(2), 83-98. <https://doi.org/10.7202/044221ar>
- Delle Fave, A. (2020). *Journal of Happiness Studies*. Repéré à <https://www.springer.com/journal/10902>
- Demazière, D., Lessard, C. et Morrissette, J. (2013). Les effets de la Nouvelle Gestion publique sur le travail des professionnels : Transpositions, variations, ambivalences. *Éducation et sociétés*, 2(32), 5-20.
- Denord, F. (2014). La déferlante néolibérale. *Le Monde diplomatique*. Repéré à [https://www.mondediplomatique.fr/publications/manuel\\_d\\_histoire\\_critique/a53288](https://www.mondediplomatique.fr/publications/manuel_d_histoire_critique/a53288)
- Désy, M. (2009). L'école en santé. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1941391>
- de Visscher, C. et Varone, F. (2004). La nouvelle gestion publique « en action ». *Revue internationale de politique comparée*, 11(2), 177-185.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. et Smith, H. L. (1999). Subjective Well-Being : Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (p. 317-342). Montréal, Québec: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Doray, P. et Lessard, C. (dir. ). (2016). *50 ans d'éducation au Québec*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Doré, I. et Caron, J. (2017). Santé mentale : Concepts, mesures et déterminants. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 125-145.
- Duckworth, A. (2016). *Grit : The Power of Passion and Perseverance*. New York, NY: Scribner.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. et Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing student's social and emotional learning : A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.



- E. Stiglitz, J., Sen, A. et Fitoussi, J.-P. (2009). Rapport de la Commission sur la mesure des performances économique et du progrès social [PDF]. Repéré à <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/094000427.pdf>
- Emery, Y. (2005). La gestion par les résultats dans les organisations publiques : De l'idée aux défis de la réalisation. *Télescope*, 12(3), 1-11.
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2013). Gestion axée sur les résultats. Repéré à <http://lafse.org/grands-dossiers/gestion-axee-sur-les-resultats/?L=1>
- Ferrière, S., Bacro, F., Florin, A. et Guimard, P. (2016). Le bien-être en contexte scolaire : Intérêt d'une approche par triangulation méthodologique. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 3(111), 341-356. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-internationaux-de-psychologiesociale-2016-3-page-341.htm>
- Fortier, I. (2010). La modernisation de l'État québécois : La gouvernance démocratique à l'épreuve des enjeux du managérialisme. *Nouvelles pratiques sociales*, 22(2), 35-50. <https://doi.org/10.7202/044218ar>
- Fouquet-Chauprade, B. (2014). Bien-être et ressenti des discriminations à l'école. Une étude empirique en contexte ségrégué. *L'année sociologique*, 64(2), 421-444. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2014-2-page-421.htm>
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology : The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *The American psychologist*, 56(3), 218-226. Repéré à <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3122271/>
- Froese-Germain, B. et Riel, R. (2013). Comprendre les perspectives du personnel enseignant sur la santé mentale des élèves : Résultats d'un sondage national [Rapport de recherche]. Ottawa, Ontario: Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. Repéré à <https://www.ctf-fce.ca/Research-Library/LaSant%C3%A9MentaledesEleves.pdf>
- Gagnon, B. et Guay, M.-H. (2019). Le leadership authentique et postconventionnel et le bien-être du personnel scolaire. Repéré à <https://www.edcan.ca/articles/equipe-de-leaders-authentiques/?lang=fr>
- Galand, B. et Gillet, M.-P. (2004). Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603506>

- Gaudet, S. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : Du questionnement à la rédaction scientifique*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gauthier, M. et Simon, L. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : Les orientations et les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Gendron, C. et Bouchard, N. (2015). La responsabilité en éducation : Transformations, ruptures et contradictions. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(1), 13-23.
- Gérard, F.-M. (2015). Le néolibéralisme se niche-t-il au sein même des dispositifs pédagogiques scolaires? Dans S. Varin et J.-L. Chancerel (dir.), *Néolibéralisme et éducation* (p. 135-154). Louvain-La-Neuve, France: Academia-L'Harmattan.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice : Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gorza, M. et Bolter, Fl. (2012). Indicateurs de bien-être de l'enfant, une déclinaison en protection de l'enfance est-elle possible? *Journal du droit des jeunes*, 2(312), 26-36. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-journal-du-droit-des-jeunes-2012-2-page-26.htm>
- Gouvernement du Canada. (2019). *L'Indice du bien-être des communautés*. Repéré à <https://www.sac-isc.gc.ca/fra/1100100016579/1557319653695>
- Gouvernement du Québec. (2018). *Budget 2018-2019 : Un plan pour la réussite* [PDF]. Repéré à [http://www.budget.finances.gouv.qc.ca/budget/2018-2019/fr/documents/education\\_1819.pdf](http://www.budget.finances.gouv.qc.ca/budget/2018-2019/fr/documents/education_1819.pdf)
- Gouvernement du Québec. (2021). *ÉKIP: Santé, bien-être et réussite éducative des jeunes*. Repéré à <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/sante-bien-etre-jeunes/ekip>
- Goyette, N. (2014). *Le bien-être dans l'enseignement : Étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières en association avec l'Université du Québec à Montréal. Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7681/1/030880320.pdf>

- Goyette, N. (2016). Développer le sens du métier pour favoriser le bien-être en formation initiale à l'enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-29. Repéré à <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.39.4.05>
- Goyette, N. (2018). Les motivations d'enseignantes à adopter des interventions pédagogiques orientées vers le développement de compétences en littératie émotionnelle pour favoriser le bien-être. *Language and Literacy*, 20(1), 107-123.
- Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19. <https://doi-org.proxy.cegepat.qc.ca/10.7202/1056316ar>
- Gravelle, F. (2017). Impact d'un changement de gouvernance sur la profession de direction d'établissement d'enseignement œuvrant en milieu scolaire québécois et de direction dirigeant des écoles franco-ontariennes. *Recherches & éducations*. Repéré à <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/5273>
- Gravot, P. (2015). Analyse économique, libéralisme et politique éducative. Dans S. Varin et J.-L. Chancerel (dir.), *Néolibéralisme et éducation* (p. 35-65). Louvain-La-Neuve, France: Academia-L'Harmattan.
- Gray, C., Wilcox, G. et Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning : A review. *Canadian Psychology*, 58(3), 203-210. <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/cap0000117>
- Greelong grammar school. (s. d.). What is Positive Education? Repéré à <https://www.ggs.vic.edu.au/School/Positive-Education/What-is-Positive-Education>
- Hassenteufel, P. (2011a). Introduction. Dans *Sociologie politique : L'action publique* (p. 5-27). Malakoff, France: Armand Colin.
- Hassenteufel, P. (2011b). L'action publique comme construction collective d'acteurs en interaction. Dans *Sociologie politique : L'action publique* (p. 115-156). Malakoff, France: Armand Colin.

- Houlfort, N. et Sauvé, F. (2010). Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement [Rapport de recherche]. Montréal, Québec: École nationale d'administration publique. Repéré à [https://www.researchgate.net/profile/Nathalie\\_Houlfort/publication/267223662\\_Sante\\_psychologique\\_des\\_enseignants\\_de\\_la\\_Federation\\_autonome\\_de\\_l\\_enseignement/links/54d0f59a0cf20323c21a1bd6/Sante-psychologique-des-enseignants-de-la-Federation-autonome-de-lenseignement.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Nathalie_Houlfort/publication/267223662_Sante_psychologique_des_enseignants_de_la_Federation_autonome_de_l_enseignement/links/54d0f59a0cf20323c21a1bd6/Sante-psychologique-des-enseignants-de-la-Federation-autonome-de-lenseignement.pdf)
- Huet, J.-M., de Pompignan, D. Batt, J. (2013). Les pionniers de la nouvelle gestion publique. *L'Expansion Management Review*, 2(149), 113-121.
- Hugonnier, B. (2015). De l'influence du néolibéralisme sur l'enseignement scolaire et universitaire. Dans S. Varin et J.-L. Chancerel (dir.), *Néolibéralisme et éducation* (p. 21-34). Louvain-La-Neuve, France: Academia-L'Harmattan.
- IDÉE Éducation entrepreneuriale - OIECEC. (2016). Mémoire déposé au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre des consultations publiques sur la réussite éducative. Repéré à <https://idee.education/wp-content/uploads/2016/05/Me%CC%81moire-RE%CC%81USSITE-2016-11-10-final.pdf>
- Ikesako, H. et Miyamoto, K. (2015). Fostering social and emotional skills through families, schools and communities : Summary of international evidence and implication for Japan's educational practices and research [PDF]. Repéré à <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5js075291wf0-en.pdf?expires=1606234676&id=id&accname=guest&checksum=FCB0F80DF373D7E40611719FCD8329BC>
- Institut national de santé publique du Québec. (2010). Réussite éducative, santé, bien-être : Agir efficacement en contexte scolaire [PDF]. Repéré à [https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1065\\_ReussiteEducativeSanteBienEtre.pdf](https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1065_ReussiteEducativeSanteBienEtre.pdf)
- Institut national de santé publique du Québec. (2016). Mémoire déposé au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre des consultations publiques sur la réussite éducative. Repéré à [https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2195\\_memoire\\_sante\\_education.pdf](https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2195_memoire_sante_education.pdf)
- IsaBelle, C. et Labelle, J. (2017). Rôles, responsabilités, pratiques et compétences des directions d'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 1-14. <https://doi-org.proxy.cegepat.qc.ca:444/10.7202/1043024ar>

- Jacquot, S. (2014). Approche séquentielle (Stages approach). Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 82-90). Paris, France: Presses de Sciences Po.
- Janosz, M. (2014). Déterminants et conséquences de l'épuisement professionnel dans les écoles publiques primaires et secondaires [PDF]. Repéré à [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2801941/PRS\\_2013-2014\\_rapport\\_MJanosz.pdf/07067784-4c8e-4e49-8eae-74b532e30d22](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2801941/PRS_2013-2014_rapport_MJanosz.pdf/07067784-4c8e-4e49-8eae-74b532e30d22)
- Jarl, M., Fredriksson, A. et Persson, S. (2012). New Public Management in Public Education : A Catalyst for the Professionalization of Swedish School Principals. *Public Administration*, 90(2), 429-444.
- Jellab, A. (2018). La bienveillance, un nouveau care en éducation. Dans A. Jellab et C. Marsollier (dir.), *Bienveillance et bien-être à l'école : Pour une école humaine et exigeante* (p. 19-56). Boulogne-Billancourt, France: Berger-Levrault.
- Jellab, A. et Marsollier, C. (dir. ). (2018). *Bienveillance et bien-être à l'école—Pour une école humaine et exigeante*. Boulogne-Billancourt, France: Berger-Levrault.
- Jones, C. O. (1970). *An introduction to the study of public policy*. North Scituate, Massachusetts: Duxbury Press.
- Journal de Montréal. (2019). Cette carte vous aidera à mieux choisir une école secondaire pour votre enfant. *Journal de Montréal*. Repéré à <https://www.journaldemontreal.com/actualite/education/palmars-des-ecoles>
- Kamanzi, P. C., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : Portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57-88. <https://doi.org/10.7202/1036551ar>
- Knoepfel, P., Larrue, C., Varone, F. et Savard, J.-F. (2015). *Analyse et pilotage des politiques publiques*. Boisbriand, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Langlois, S. (2014). Bonheur, bien-être subjectif et sentiment de justice sociale au Québec. *L'année sociologique*, 64(2), 389-420. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2014-2-page-389.htm>
- Lapeyronnie, D. (2014). Pour une école innovante [PDF]. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/pour-une-ecole-innovante-synthese-des-travaux-du-conseil-national-de-l-innovation-pour-la-reussite-5861>

- Larose, F. (2018). Une pédagogie favorisant la résilience sociale et scolaire des parents et la réussite éducative des jeunes. Impact d'interventions communautaires auprès des parents de populations vulnérables [PDF]. Repéré à [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2801941/F.Larose\\_rapport\\_resilience-sociale-scolaire.pdf/b4531a42-f4de-44a6-8bc8-88b567ea3ad9](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2801941/F.Larose_rapport_resilience-sociale-scolaire.pdf/b4531a42-f4de-44a6-8bc8-88b567ea3ad9)
- Larsen, R. J. et Eid, M. (2008). Ed Diener and the Science of Subjective Well-Being. Dans M. Eid et R. J. Larsen (dir.), *The Science of Subjective Well-Being* (p. 1-16). New York, NY: Guilford Press.
- Lascoumes, P. et Le Galès, P. (2014). Instrument. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 325-334). Paris, France: Presses de Sciences Po.
- Lefebvre, B. (1989). La recherche qualitative et l'analyse de contenu en éducation. *Revue canadienne de l'éducation*, 14(3), 381-386. Repéré à <https://www.jstor.org/stable/1495366>
- Lenoir, Y. (2005). Le « rapport Parent », point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Revue canadienne de l'éducation*, 28(4), 638-668.
- Loi sur l'administration publique. RLRQ. (2020). c A-6.01. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/A-6.01.pdf>
- Loi sur l'instruction publique. RQRL. (2020). c I-13.3. Repéré à <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/I-13.3>
- M. Schwartz, H. (1997). Reinvention and Retrenchment : Lessons from the Application of the New Zealand Model to Alberta, Canada. *Journal of Policy Analysis and Management*, 16(3), 405-422.
- Maranda, M.-F., Deslauriers, J.-S. et Viviers, S. (2014). L'école en souffrance : Enquête-action et critique de l'idéologie managériale. Dans *Prévenir les problèmes de santé mentale au travail : Contribution d'une recherche-action en milieu scolaire* (p. 213-244). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Maroy, C. (2017). La nouvelle gestion publique de l'école au Québec : Vers une gestion de la pédagogie. *Sociologie du travail*, 59(4), 16-67. <https://doi.org/10.4000/sdt.1353>

- Maroy, C., Brassard, A., Mathou, C., Vaillancourt, S. et Voisin, A. (2016). La mise en oeuvre de la politique de gestion axée sur les résultats dans les commissions scolaires au Québec [Rapport de recherche]. Montréal, QC: Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives. Repéré à [http://crcpe.umontreal.ca/publications/documents/RapportCRCPE\\_GAR-CS\\_2016.pdf](http://crcpe.umontreal.ca/publications/documents/RapportCRCPE_GAR-CS_2016.pdf)
- Maroy, C., Mathou, C. et Vaillancourt, S. (2017). Les enseignants québécois à l'épreuve de la « gestion axée sur les résultats ». Une étude qualitative dans quatre établissements secondaires. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 10(3), 539-557. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.3.9906>
- Maroy, C. et Vaillancourt, S. (2013). Le discours syndical face à la nouvelle gestion publique dans le système éducatif québécois. *Education et sociétés*, 32(2), 93-108. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2013-2-page-93.htm>
- Marsolais, A. (2007). Avis au Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à <http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0453.pdf>
- Merrien, F.-X. (1999). La Nouvelle Gestion publique : Un concept mythique. *Lien social et Politiques*, (41), 95-103. <https://doi.org/10.7202/005189ar>
- Ministère de l'Éducation. (1979). L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action. Repéré à <http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/guides/fr/1-histoire-de-l-education-au-quebec-les-grands-textes-politiques-et-legislatifs/148-les-annees-1970?ref=249#:~:text=Minist%C3%A8re%20de%20l%27%C3%89ducation.-,L%27%C3%A9cole%20qu%C3%A9b%C3%A9coise%20%3A%20%C3%A9nonc%C3%A9%20de%20politique%20et%20plan%20d%27action,-%20Qu%C3%A9bec%3A%20Service%20g%C3%A9n%C3%A9ral>
- Ministère de l'Éducation. (1982). L'école québécoise : Une école communautaire et responsable. Repéré à <http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/guides/fr/1-histoire-de-l-education-au-quebec-les-grands-textes-politiques-et-legislatifs/149-les-annees-1980?ref=250#:~:text=L%27%C3%A9cole%20qu%C3%A9b%C3%A9coise%20%3A%20une%20%C3%A9cole%20communautaire%20et%20responsabl>  
e

- Ministère de l'Éducation. (1992). Chacun ses devoirs : Plan d'action sur la réussite éducative. Repéré à [http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique\\_v2/AffichageFichier.aspx?idf=146276](http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=146276)
- Ministère de l'Éducation. (1996). Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : Rénover notre système d'éducation : Dix chantiers prioritaires : Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation. Repéré à [http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique\\_v2/AffichageFichier.aspx?idf=33775](http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=33775)
- Ministère de l'Éducation. (1997). L'école, tout un programme : Énoncé de politique éducative. Repéré à <http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/guides/fr/1-histoire-de-l-education-au-quebec-les-grands-textes-politiques-et-legislatifs/150-les-annees-1990?ref=251#:~:text=L%27%C3%A9cole%2C%20tout%20un%20programme%20%3A%20%C3%A9nonc%C3%A9%20de%20politique%20%C3%A9ducative>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2013). La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement—Les orientations et les compétences professionnelles. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). Politique de la réussite éducative [PDF]. Repéré à <http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/guides/fr/1-histoire-de-l-education-au-quebec-les-grands-textes-politiques-et-legislatifs/152-les-annees-2010-a-aujourd-hui?ref=253>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018a). Gestion axée sur les résultats : Pilotage du système d'éducation—Mise en contexte. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/GUIDE\\_1\\_GAR\\_MiseEnContexte\\_Edition.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/GUIDE_1_GAR_MiseEnContexte_Edition.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018b). Plan stratégique 2017-2022 [PDF]. Repéré à [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan\\_strat\\_2017-2022.pdf?1554139231](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan_strat_2017-2022.pdf?1554139231)



- Ministère de l'Éducation nationale. (2013a). Pacte pour la réussite éducative [PDF]. Repéré à [https://www.somme.gouv.fr/content/download/8548/48137/file/Pacte-de-la-reussite-educative\\_276114.pdf](https://www.somme.gouv.fr/content/download/8548/48137/file/Pacte-de-la-reussite-educative_276114.pdf)
- Ministère de l'Éducation nationale. (2013b). Une école bienveillante face aux situations de mal-être des élèves [PDF]. Repéré à [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu\\_2014/43/5/2014\\_ecole\\_bienveillante\\_bdef\\_315435.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu_2014/43/5/2014_ecole_bienveillante_bdef_315435.pdf)
- Monjo, R. (2016). Le care en éducation : Aspects institutionnels et politiques. *Éducation et socialisation*, 40. <https://doi.org/10.4000/edso.1499>
- Muller, P. (2004). L'État en action revisité. *Pôle Sud*, 21(2), 31-42. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-pole-sud-2004-2-page-31.htm>
- Muller, P. (2005). Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique. *Revue française de science politique*, 55(1), 155-187. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-science-politique-2005-1-page-155.htm>
- Muller, P. (2014). Référentiel. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 555-562). Paris, France: Presses de Po.
- Muller, P. (2018). *Les politiques publiques*. Paris, France: Presses Universitaires de France /Humensis.
- Murray-Harvey, R. (2010). Relationship influences on students' academic achievement, psychological health and well-being at school. *Educational en Child Psychology*, 27(1), 104-115.
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C. et Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools : A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277-297.
- OCDE. (2009). Assurer le bien-être des enfants. Repéré à [https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/assurer-le-bien-etre-des-enfants\\_9789264059368-fr#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/assurer-le-bien-etre-des-enfants_9789264059368-fr#page1)

- OCDE. (2015a). A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015. Repéré à <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5jlpzswghvnb-en.pdf?expires=1604954928&id=id&accname=guest&checksum=30BB4E685FEE7970E339BAC66C8FE577>
- OCDE. (2015b). Les compétences au service du progrès social [PDF]. Repéré à <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264226159-en.pdf?expires=1604956573&id=id&accname=ocid195214&checksum=D342DD945586E8D3C6D352D333FEBF1A>
- O'Connor, M. et Cameron, G. (2017). The Geelong Grammar Positive Psychology Experience. Dans E. Frydenberg, A. J. Martin et R. Collie (dir.), *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific* (p. 353-370). Singapour: Springer.
- OECD. (2013). OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being. <https://doi.org/10.1787/9789264191655-en>
- Offredi, C. et Laffut, M. (2013). Le bien-être peut-il être un critère d'évaluation de l'action publique ? *Revue française d'administration publique*, 148(4), 1003-1016. 1 Repéré à <https://www.cairn.info/revue-francaise-d-administrationpublique-2013-4-page-1003.htm>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Malakoff, France: Armand Colin.
- Palier, B. (2014). Path Dependence (Dépendance au chemin emprunté). Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 411-419). Paris, France: Presses de Sciences Po.
- Paquet, A., Tyler Binfet, J. et Paquet, Y. (2019). La bienveillance à l'école : Essai de définition et exemples de la perception des élèves. Dans C. Martin-Krumm et C. Tarquinio (dir.), *Psychologie positive : État des savoirs, champs d'application et perspectives* (p. 133-150). Malakoff, France: Dunod.
- Paquin, S. (2010). Avant-propos. Dans S. Paquin, L. Bernier et G. Lachapelle (dir.), *L'analyse des politiques publiques* (p. 7-8). Montréal, Québec: Les Presses de l'Université de Montréal.

- Parent, M. A.-M. (1964). Rapport Parent, Deuxième partie ou tome 2 : Les structures pédagogiques du système scolaire. Repéré à [https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique\\_v2/AffichageNotice.aspx?idn=2710#:~:text=1%20%5B876%20Ko%5D-,Volume%202%20%5B3%20Mo%5D,-Volume%203%20%5B2](https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?idn=2710#:~:text=1%20%5B876%20Ko%5D-,Volume%202%20%5B3%20Mo%5D,-Volume%203%20%5B2)
- Pawin, R. (2014). Le bien-être dans les science sociales : Naissance et développement d'un champ de recherches. *L'année sociologique*, 64(2), 273-294. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2014-2-page-273.htm>
- PESA: Positive Education Schools Association. (2021). PESA - Positive Education Schools Association. Repéré à <https://www.pesa.edu.au/>
- Philippe, S. (2017). Le bien-être à l'école : Analyse et épistémologie d'une notion. *Recherches et Éductions*, 17. Repéré à <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/3530>
- Piot, T. (2018). La bienveillance en éducation au prisme de la notion de caring : Pour un renouveau des pédagogies actives? *Questions Vives. Recherches en éducation*, (29). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3556>
- Poirel, E. et Yvon, F. (2013). Les sources de stress, les émotions vécues et les stratégies d'ajustement des directions d'école au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 595-615. <https://doi.org/10.7202/1014759ar>
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369-378. <https://doi.org/10.7202/900420ar>
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C. et Frenette, E. (2015). Le climat scolaire : Un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-23. Repéré à <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.38.1.13>
- Réto, G. (2018). *La bienveillance dans le champ scolaire : Caractérisation des pratiques et actualisation selon des membres du personnel enseignant de collège, des chefs d'établissement et des experts du monde de l'éducation (Thèse de doctorat)*. Université catholique de l'Ouest et Université de Sherbrooke.

- Réto, G. (2019). Bonheur et bienveillance : L'école française en quête de félicité. *Trema*, 52. <https://doi.org/10.4000/trema.5361>
- Rettino-Parazelli, K. (2015, novembre 24). Vingt ans plus tard, le Québec est toujours en quête du déficit zéro. *Le Devoir*. Repéré à <https://www.ledevoir.com/economie/456078/vingt-ans-plus-tard-le-quebec-est-toujours-en-quete-du-deficit-zero>
- Richard Frève, É. (2010). Le rôle des idées dans la formulation des politiques publiques. Dans S. Paquin, L. Bernier et G. Lachapelle (dir.), *L'analyse des politiques publiques* (p. 138-161). Montréal, Québec: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Rousseau, N. et Espinosa, G. (Éds.). (2018). *Le bien-être à l'école*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials : A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.
- Saillot, É. (2018). « Conforter une école bienveillante et exigeante » : Représentations, préoccupations et pratiques déclarées. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (29). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3280>
- Salvet, J.-M. (2012, juin 13). Lutte contre l'intimidation à l'école : Le projet de loi adopté. *le Soleil*. Repéré à <https://www.lesoleil.com/actualite/education/lutte-contre-lintimidation-a-lecole-le-projet-de-loi-adopte-0773e88510bff6cd9dd3c027fdab1a64>
- Saracho, O. N. (2017). Writing and Publishing Qualitative Studies in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 15-26. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0794-x>
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (p. 337-360). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (p. 191-217). Montréal, Québec: Les Presses de l'Université de Montréal.

- Savoie-Zajc, L., et Karsenti, T. (2018). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (p. 139-152). Montréal, Québec: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Reading in Psychology and Culture*, 2(1).  
<https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Seligman, M. (2002). *Vivre la psychologie positive : Comment être heureux au quotidien*. Paris, France: InterEditions.
- Seligman, M. (2012). *Flourish : A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York, NY: Atria Books.
- Seligman, M., M. Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K. et Linkins, M. (2009). Positive education : Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Senik, C. (2011). La croissance du PIB rendra-t-elle les habitants des pays en développement plus heureux? *Revue d'économie du développement*, 2(19), 113-190. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-d-economie-du-developpement-2011-2-page-113.htm>
- Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D. et Gay, P. (2018). La bienveillance : Une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (29).  
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601>
- Shoshani, A. et Steinmetz, S. (2014). Positive Psychology at School : A School-Based Intervention to Promote Adolescents' Mental Health and Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1289-1311.  
<https://doi.org/10.1007/s10902-013-9476-1>
- Slemp, G. R., Chin, T.-C., Kern, M. L., Siokou, C., Loton, D., Oades, L. G., ... Waters, L. (2017). Positive Education in Australia : Practice, Measurement, and Future Directions. Dans E. Frydenberg, A. J. Martin et R. J. Collie (dir.), *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific* (p. 101-122). Singapour: Springer Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0_6)
- St-Germain, M. (2001). Une conséquence de la nouvelle gestion publique. *Éducation et francophonie*, 39(2), 10-44.

- Surel, Y. (2014). Approches cognitives. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaires des politiques publiques* (p. 90-98). Paris, France: Presses de Sciences Po.
- Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : Une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1-8. <https://doi.org/10.18162/fp.2012.172>
- Tolofari, S. (2005). New public management and education. *Policy Futures in Education*, 3(1), 75-89.
- Traoré, I., Julien, D., Camirand, H., Street, M.-C. et Flores, J. (2018). Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017 [Rapport de recherche]. Québec: Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec. Repéré à <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/adaptation-sociale/sante-jeunes-secondaire-2016-2017-t2.pdf>
- UNICEF. (2007). *Child poverty in perspective : An overview of child well-being in rich countries* [Rapport de recherche]. Florence, Italie: UNICEF. Repéré à [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7\\_eng.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7_eng.pdf)
- Vianin, P. (2018). Le bien-être de l'élève et l'autoefficacité. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école* (p. 85-107). Boisbriand, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Victoria State Government. (2016). *Education State Ambition : Happy, healthy and resilient kids* [PDF]. Repéré à <https://www.education.vic.gov.au/Documents/about/educationstate/FactSheetHappyHealthy.pdf>
- Waring, P., Lewer, J. et Burgess, J. (2010). Rompre avec les politiques néolibérales dans le domaine des relations industrielles : L'expérience de la Grande-Bretagne, de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande. *Travail et emploi*, (124), 5-15. <https://doi.org/10.4000/travailemploi.4810>
- Western, M. et Tomaszewski, W. (2016). Subjective Wellbeing, Objective Wellbeing and Inequality in Australia. *PLoS ONE*, 11(10), 1-20. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0163345>