

Le projet de création d'un institut national d'excellence en éducation : une vision réductrice de la recherche et de la formation en éducation

Dans la foulée du lancement de la Politique sur la réussite éducative (Gouvernement du Québec, 2017a), le Gouvernement a annoncé son intention de mettre en place un institut national d'excellence en éducation. Une consultation publique a été lancée à cet effet entre le 16 octobre et le 17 novembre 2017. Le document de consultation (Gouvernement du Québec, 2017b) place d'entrée de jeu les notions de résultats probants et de pratiques avérées au cœur des trois objectifs poursuivis par cet institut : 1) dresser des synthèses des résultats probants ; 2) favoriser le transfert de résultats probants ; 3) contribuer à la formation et à l'accompagnement des intervenants au regard des meilleures pratiques. Les questions soumises aux participants étaient les suivantes :

- Quel statut doit-on privilégier pour la création d'un tel institut ?
- Est-ce que les trois objectifs couvrent l'ensemble des aspects à considérer? Doit-on en ajouter ou en retrancher ?
- Comment peut-on concevoir l'interaction entre les différents groupes qui jouent un rôle dans le transfert des résultats probants ? Comment ces modalités doivent-elles s'opérationnaliser de façon concrète ?
- Comment doit-on envisager la structure organisationnelle de l'institut ?
- Selon le statut retenu, quelle forme doit prendre la gouvernance de l'institut et quels groupes ou organisations devraient y être représentés ?
- Quels sont les aspects à considérer à l'égard de la formation à distance et du numérique de façon plus large ?

Cet éditorial présente le contenu du mémoire déposé par le CREAS dans le cadre de cette consultation.¹

Préambule sur les termes de la consultation

D'emblée, précisons que le CREAS partage et salue l'intérêt envers la réussite éducative ainsi que la volonté de mieux s'appuyer sur la recherche afin de soutenir les acteurs du milieu éducatif dans la poursuite de cette mission. Trop souvent, malheureusement, chercheurs et praticiens sont dépeints comme œuvrant dans des univers différents, comme travaillant en vases clos, alors que tout chercheur et praticien souhaite contribuer au développement des élèves et que chacun gagne à entrer en dialogue. Or, si le caractère noble et louable de la mission poursuivie par l'institut ne fait guère de doute, il en va autrement pour les moyens d'y parvenir. Ainsi, en amont des questions soumises à la consultation, le CREAS tient à exprimer ses préoccupations en regard de trois éléments se dégageant, selon notre compréhension, du document de consultation :

- A. L'absence de démonstration de la valeur ajoutée d'un institut ;
- B. La vision quantitative de la réussite éducative ;
- C. La vision réductrice du phénomène éducatif et de la recherche en éducation.

A. L'absence de démonstration de la valeur ajoutée d'un institut

À la lecture du document de consultation pour la création d'un institut national d'excellence en éducation, nous comprenons que ce projet découle de consultations publiques lancées en juin 2017 sur la réussite éducative. Lors de celles-ci, « le besoin d'assurer le développement et l'appropriation des meilleures pratiques éducatives [aurait] reçu un appui quasi unanime des participants » (Gouvernement du Québec, 2017b, p. 4). À cela s'ajoute que « pour la plupart d'entre eux [les participants], la connaissance des meilleures pratiques issues de la recherche et l'accès à des outils ou à des formations pour en faciliter l'appropriation dans les pratiques [seraient] d'une importance capitale pour la réussite éducative » (*Ibid.*, p. 4). Cependant, le document de consultation ne précise ni en quoi ni pourquoi la réponse à un tel besoin doit nécessairement passer, ou gagner à passer, par la création d'un institut national. En ce sens, le document de consultation ne se réfère à aucun diagnostic organisationnel ayant mis en évidence la déficience des structures actuelles (ex. : le Conseil supérieur de l'éducation, les groupes et centres de recherches, le CTREQ, etc.), que ce soit sur le plan de la production et de la synthèse des connaissances scientifiques ou du transfert de ces connaissances, alors qu'il devrait exister des travaux sur ces questions qui pourraient éclairer positivement ou négativement l'existence d'une valeur ajoutée potentielle. Dès lors se pose la question de la pertinence d'un tel institut, mais aussi de son rôle par rapport aux instances existantes. S'agit-il de fédérer les activités de synthèse et de transfert? De formater les données scientifiques pour les rendre accessibles aux praticiens? Etc. Bref, en l'absence de précision quant aux analyses qui auraient

¹ Ont participé à la rédaction du mémoire : Johanne Lebrun, Mathieu Gagnon, Vincent Belletête, Yves Lenoir, Otilia Popescu Holgado, Abdelkrim Hasni, Sabrina Moisan, Fatima Bousadra et Jeanne Koudogbo.

été menées et qui auraient conduit à la conclusion de la pertinence et de la valeur ajoutée d'un tel institut, il est difficile de circonscrire, au-delà de la préoccupation légitime pour la réussite scolaire, à quels besoins ou problèmes socio-éducatifs il viendrait répondre, car c'est là la question de fond. Dans ce contexte, se positionner précisément et de manière éclairée sur des questions portant sur le statut, la gouvernance, la structure organisationnelle, etc., d'un institut national d'excellence, représente un exercice pour le moins difficile. Ne pose-t-on pas le problème à l'envers en requérant des participants à cette consultation des pistes pour définir les mandats et rendre opérante et pertinente une structure dont la création est déjà annoncée ? Pour le moins, des consultations préalables auraient toute leur pertinence.

B. La vision quantitative de la réussite éducative

Dans la section dressant un portrait du système éducatif québécois, le document s'attarde uniquement à une description statistique du taux de fréquentation scolaire, de diplomation et de qualification en regard d'une comparaison privé-public, francophone-anglophone et garçon-fille. Aucune analyse des facteurs expliquant les variations ne vient supporter cette présentation décontextualisée. Certes, la diplomation et la qualification représentent l'objectif #1 de la politique de la réussite éducative (Gouvernement du Québec, 2017a), mais pourquoi passer sous silence les six autres objectifs de cette politique qui renvoient notamment à l'équité ou encore à l'axe 1 qui appelle à l'adaptation et à l'égalité des chances, des dimensions qui semblent évacuées du portrait présenté ? Peut-on se soucier de la diplomation sans prendre explicitement en considération la qualité et la pertinence de la formation dispensée ? Des conditions dans lesquelles le travail enseignant se déploie ? Du contexte dans lequel vivent les élèves ? Quelle prise en compte notamment de la qualité de la formation du citoyen dans un objectif d'augmentation de la diplomation ? L'institut envisagé sera-t-il uniquement au service d'une augmentation de la diplomation ? Et dans quel but, ce qui n'est pas exposé ? Le caractère succinct du document de consultation explique peut-être l'absence de développement d'autres problématiques. Il n'en demeure pas moins que le choix de dresser le portrait du système éducatif uniquement sur la base de statistiques quant aux taux de fréquentation et de diplomation contribue à véhiculer une vision réductrice et décontextualisée des enjeux et défis qui se posent au monde de l'éducation scolaire. Maints travaux (ex. : Conseil supérieur de l'éducation, 2016 ; Desjardins, Lessard et Blais, 2011 ; Lenoir, 2012 ; Lessard et Carpentier, 2015) ont discuté des limites et dérives associées à la gestion des systèmes éducatifs par les résultats, notamment sur le plan de l'équité et de l'égalité des chances. En quoi et comment l'institut entend-il prendre acte de ces travaux ?

C. La vision réductrice du phénomène éducatif et de la recherche en éducation

L'appui explicite – et implicitement exclusif – sur les notions de résultats probants et de pratiques avérées, outre la technicisation et la régulation de la pratique enseignante qu'il sous-tend, suggère une vision réductrice de la complexité et de la multidimensionnalité de l'acte éducatif et de la recherche en éducation. Nous ne nous lancerons pas ici dans un long discours scientifique sur le caractère controversé des données dites probantes. Une abondante documentation scientifique existe sur le sujet (par ex. : Brusling, 2005 ; Lessard et Carpentier, 2015 ; Saussez et Lessard, 2009 ; Normand, 2006 ; Rey, 2006). Certes, toutes les recherches n'ont pas la même validité scientifique, mais même les plus robustes ne peuvent prétendre prendre en considération à la fois l'universel, le général, le particulier et le singulier. La production de connaissances scientifiques s'inscrit dans un contexte social, politique, économique, culturel, éducatif, etc., qui impose la prudence quant à la généralisation des résultats et à leur transposition dans des pratiques dites avérées. Par ailleurs, nous rappelons que la conduite de recherche qualifiée de « niveau 1 » dans le document de consultation (preuve scientifique établie) requiert au préalable la conduite de recherche d'un autre niveau (comme les études exploratoires, les études descriptives ou les analyses de cas) afin de bien circonscrire les problématiques et indicateurs pertinents. En discréditant explicitement l'apport des autres types de recherche sur la base d'un argumentaire pour le moins limité, ne réduit-on pas l'apport de la science à la recherche de solutions techniques immédiatement applicables à des problèmes identifiés par le politique ? La recherche en éducation permet certes d'apporter des pistes de solutions, mais sans toutefois négliger son apport fondamental au diagnostic et à la mise en exergue de problématiques éducatives encore peu explorées et susceptibles d'influencer fortement le processus d'enseignement-apprentissage. Bien que l'on se réfère dans le document de consultation à certains exemples d'organismes exemplaires en matière de résultats probants et de pratiques avérées (comme l'INESSS), il nous semblerait prudent de ne pas confondre l'utilisation des données basées sur « la preuve » en médecine et en éducation. Le travail pratique des enseignants est fondé à la fois sur un ensemble de dimensions internes et externes hautement complexes (Bru, 2004 ; Lenoir, 2017) et sur un jugement professionnel orienté davantage par des questions de valeurs que par des questions techniques (Saussez et Lessard, 2009). D'autre part, il nous apparaît difficile de comparer entre eux les autres organismes en éducation cités (qui ont des mandats forts variés). Par exemple, l'IES (États-Unis), l'IFÉ (France) et le FIER (Finlande) ont entre autres comme mandat de mener et proposer des recherches, ce qui semble dépasser le mandat actuel des trois objectifs de l'institut envisagé au Québec. Enfin, quelles incidences potentielles aura cette priorité absolue accordée aux résultats dits probants et aux pratiques dites avérées sur le financement de la recherche ? Les organismes subventionnaires québécois seront-ils tenus de se moduler à cette priorité ? Quel soutien pour la relève scientifique, la diversité des recherches et l'autonomie de la recherche universitaire dans un tel contexte ?

Éléments de réflexions sur les questions soumises à la consultation

Question 1 : *Quel statut doit-on privilégier pour la création d'un tel institut ?*

Si l'on poursuit avec le projet de création d'un tel institut, il s'avère primordial, à notre avis, d'assurer son autonomie et son indépendance par rapport aux instances ministérielles et politiques afin de lui permettre d'adopter une véritable posture critique et scientifique pouvant se déployer notamment en amont des politiques éducatives instaurées et en totale indépendance à leur égard. Il en va de sa crédibilité scientifique.

Question 2 : *Est-ce que les trois objectifs couvrent l'ensemble des aspects à considérer ? Doit-on en ajouter ou en retrancher ?*

Les trois objectifs envisagés pour cet institut risquent de générer des chevauchements et des contradictions avec les mandats des instances existantes. À titre d'exemple, quelles fonctions spécifiques et quelles utilisations seront faites des synthèses de connaissances issues de cet institut par rapport à celles menées par le Conseil supérieur de l'éducation ? Par ailleurs, comment tempérer ou limiter les dangers de dérive notamment en termes de décontextualisation associés à un transfert et à une transposition des connaissances scientifiques assumées par des instances non liées au contexte de production des connaissances ? Comment contrer les difficultés et enjeux associés aux approches de transfert de type « top-down » (Couture et Tremblay, 2011 ; McNeill, Butt et Armstrong, 2016) ? Le recours à des « outils clairs et conviviaux [...] mis à la disposition des intervenants pour que ceux-ci puissent déterminer, d'une part, les pratiques les plus appropriées à leurs besoins et, d'autre part, les conditions favorisant leur mise en œuvre » (objectif #2) (Gouvernement du Québec, 2017b, p. 18) soulève également nombre d'interrogations. Qu'est-il entendu ici par « outils clairs et conviviaux » ? Ceux-ci seront-ils considérés suffisants en eux-mêmes et autonomes ? Cela ne risque-t-il pas d'instrumentaliser la pratique enseignante et de laisser entendre qu'il ne s'agit que d'utiliser des outils pour changer les pratiques, sans que des formations soient nécessaires afin d'aider les enseignants à bien comprendre les fondements sur lesquels s'appuient les stratégies autour desquelles se structurent ces outils ? En cela, la présence de l'objectif #3 ne nous rassure guère, puisque l'utilisation du conditionnel laisse entendre que la formation et l'accompagnement sont considérés, au final, comme accessoires dans les changements de pratiques. Bien plus, la présence d'un tel objectif nous questionne sur la pérennité des programmes de formation continue offerts dans les universités québécoises et qui poursuivent précisément ces objectifs. Est-ce à dire que l'institut national d'excellence en éducation entend se substituer à cette offre de formation ? Auquel cas, en quoi l'expertise proposée sera-t-elle supérieure à celle présente dans les universités ?

Question 3 : *Comment peut-on concevoir l'interaction entre les différents groupes qui jouent un rôle dans le transfert des résultats probants ?*

Afin d'éviter les problèmes potentiels mentionnés ci-haut, il importe, d'une part, de miser sur la cohérence et la cohésion dans les efforts de transfert et, d'autre part, de ne pas se limiter aux résultats dits probants des essais contrôlés et randomisés. Ceci nécessite une concertation et une interaction fortes entre les différentes instances dont les groupes et centres de recherche qui produisent les connaissances scientifiques et qui en connaissent la portée et les limites.

Questions 4 et 5 : *Comment doit-on envisager la structure organisationnelle de l'institut? Selon le statut retenu, quelle forme doit prendre la gouvernance de l'institut et quels groupes ou organisations devraient y être représentés ?*

Il s'avère assez difficile de se prononcer avec précision sur cette question en l'absence d'un diagnostic clair quant aux problèmes et besoins que cet institut viendrait régler. Néanmoins, la présence d'un conseil scientifique fort nous apparaît incontournable ainsi que la représentation de chercheurs du domaine, d'enseignants, de parents, bref des acteurs directement concernés par l'éducation scolaire des élèves.

Question 6 : *Quels sont les aspects à considérer à l'égard de la formation à distance et du numérique de façon plus large ?*

Dans la mesure où cette dimension n'est pas discutée dans le document de consultation, nous comprenons mal son arrimage avec le projet de création de l'institut et les trois objectifs associés à cette instance. Il serait donc important de circonscrire au préalable cet arrimage afin d'obtenir des avis éclairés. S'agit-il d'envisager l'appui sur le numérique et la formation à distance pour assurer le transfert et l'accompagnement ou plutôt d'en faire un objet de transfert ?

En guise de conclusion

Le CREAS tient à réitérer son soutien à toutes initiatives visant à soutenir la réussite éducative ainsi que son intérêt à s'associer à de telles initiatives qui rejoignent fortement ses trois missions. C'est dans cette perspective constructive qu'il nous est apparu important de soulever certaines interrogations afin d'alimenter les réflexions du groupe de travail.



RÉFÉRENCES

- Bru, M. (2004). La prise en compte du contexte dans l'étude des pratiques de formation et d'enseignement. Dans J.-F. Marcel et P. Rayou (dir.), *Recherches contextualisées en éducation* (p. 63-76). Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Brusling, C. (2005). *Evidence-based practice in teaching and teacher education: What is it ? What is the rationale? What is the criticism ? Where to go now ?* Récupéré de : [WEB](#)
- Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de : <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf>
- Couture, C. et Tremblay, P. (2011). Accompagner le personnel enseignant dans le développement de sa pratique éducative en science et technologie? Dans G. Samson, A. Hasni, D. Gauthier, et P. Potvin (dir.), *Pour une collaboration école-université en science et techno : des pistes pour l'apprentissage* (p. 51-64). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desjardins, P.-D., Lessard, C. et Blais, J.-G. (2011). Les effets prédits et observés du Bulletin des écoles secondaires du Québec. Dans Y. Dutercoq (dir.), *Où va l'éducation entre public et privé ?* (p. 105-123). Bruxelles : De Boeck Supérieur. Récupéré de : <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.716233>
- Gouvernement du Québec (2017a). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Récupéré de : <https://securise.education.gouv.qc.ca/politique-de-la-reussite-educative/>
- Gouvernement du Québec (2017b). *Document de consultation pour la création d'un institut national d'excellence en éducation*. Récupéré de : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/consultation_institut_excellence-hires.pdf
- Lenoir, Y. (2012). Éducation scolaire, performance et équité sociale : des relations problématiques. *Lingvarvm Arena*, 3, 9-36. Récupéré de : <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10947.pdf>
- Lenoir, Y. (2017). *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage : une approche dialectique. Des fondements à leur actualisation en classe. Éléments pour une théorie de l'intervention éducative* (2e éd. rev. et augm.). Saint-Lambert : Éditions Cursus universitaire (1re éd. 2014).
- Lessard, C. et Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives. La mise en œuvre*. Paris : PUF.
- McNeill, J., Butt, G. et Armstrong, A. (2016). Developing collaborative approaches to enhance the professional development of primary mathematics teachers. *Education 3-13*, 44(4), 426-441.
- Normand, R. (2006). Les qualités de la recherche ou les enjeux du travail de la preuve en éducation. *Éducation et Sociétés*, 2, 73-91. Récupéré de : <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2006-2-page-73.htm>
- Saussez, F. et Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie*, 168, 111-136. Récupéré de : <http://rfp.revues.org/1804>
- Rey, O. (2006). Qu'est-ce qu'une « bonne » recherche en éducation ? *Lettre d'information de la VST*, 18, 1-8. Récupéré de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00115861/document>