



Mémoire sur le projet d'un institut national d'excellence en éducation

Le CRIRES a été fondé en 1992. Les chercheuses et chercheurs à statut régulier au CRIRES sont au nombre de 54 et œuvrent dans huit universités québécoises. Plus de 200 étudiantes et étudiants inscrits aux cycles supérieurs sont membres de ce centre de recherche. Leurs travaux contribuent aux deux axes de recherche suivants : 1) Les pratiques proximales, soit celles effectuées à proximité de l'enfant, de l'élève ou de l'étudiant-e; 2) Les modes d'organisation des programmes et des services au bénéfice de la réussite scolaire, qu'il s'agisse de l'inclusion scolaire, de l'intégration scolaire, de redoublement scolaire et des classes spéciales, des projets pédagogiques particuliers, de l'apprentissage en ligne, des classes et des écoles en réseau, des transitions inter-ordres, des filières de retour à l'école, du climat des établissements scolaires ou de la prévention de la violence à l'école.

La formation de son conseil d'administration témoigne de l'importance accordée à la recherche partenariale ou, encore, coproductive. Il est composé de représentantes et représentants de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ), de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), de la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ), du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et de l'Université Laval.

Ensemble, nous partageons notre expertise visant à répondre au besoin exprimé dans le document de consultation en matière d'amélioration du taux de réussite scolaire. Par exemple, l'an dernier, ce sont 54 articles scientifiques produits par nos membres qui y ont été dévolus. Sept de ses membres ont bénéficié d'une subvention dans le cadre du programme Soutien à la recherche pour la relève professorale du FRQSC. La totalité des subventions et contrats de recherche a dépassé le 2.5M\$ en 2016-2017.

Venons-en aux deux questions posées dans le document de consultation.

Question 1

Comment rendre l'état des connaissances scientifiques en éducation accessible à tous les intervenants de ce milieu?

La question est posée simplement, mais elle est complexe. Est-ce d'ailleurs une question d'accès, nous en doutons fortement. N'est-ce pas plutôt une question de contrôle ou, du moins, de désir d'uniformisation? Si c'était le cas, vouloir resserrer le contrôle sur les directions d'établissement et les enseignant-e-s ainsi que sur les fonctions d'enseignement et de recherche universitaires va à l'encontre de certaines caractéristiques observées au 21^e siècle. Mentionnons trois exemples: 1) les élèves et les étudiant-e-s, qui ont accès à une panoplie d'informations au bout des doigts, mémorisent moins (Sparrow *et al.*, 2011) et sont appelés à soutenir leur apprentissage au moyen de divers médiums; 2) les appels à la collaboration et à la créativité se multiplient sur le marché du travail (OCDE, UNESCO, 2011); 3) les limites inhérentes à la méthodologie conventionnelle de la psychologie de l'éducation, soit celle qui ne tient pas compte des contextes et des cultures, sont connues (Bruner, 2012).

Qui plus est, le Tableau 9 du document de consultation, tiré ou inspiré des sciences de la santé, comme le laisse entendre la référence aux études épidémiologiques descriptives, discrédite la très grande majorité des recherches en éducation. En 2013, l'*Institute of Education Sciences* (IES) et la *National Science Foundation* (NSF) ont retenu pour financement six types de recherche:

1. *Recherche fondamentale*. Des études qui fournissent des connaissances fondamentales sur l'enseignement et l'apprentissage, le développement et l'affinement de la théorie et examinent les phénomènes en l'absence d'un lien direct avec les résultats scolaires.
2. *Recherche exploratoire*. Ces études examinent les liens ou les relations entre des construits qui peuvent entraîner le développement d'une nouvelle intervention.
3. *Expérimentation de devis (« design research ») et recherche-développement*. Ces études s'appuient sur la théorie et des résultats empiriques pour mettre au point une intervention et en tester les composantes.
4. *Recherche sur l'efficacité d'une intervention* dans des conditions optimales et contrôlées.
5. *Recherche sur l'efficacité d'une intervention* dans des circonstances typiques.
6. *Recherche de mise à l'échelle*. Ces études testent l'intervention dans des circonstances typiques, mais dans un large éventail de contextes et de populations.

Fondé en 2002 et disposant d'un budget annuel avoisinant les 700 millions de dollars US, l'IES adopte une conception qui englobe une diversité de résultats qui informent la pratique en salle de classe. Or, il manque trop souvent des résultats de type 5 et de type 6 décrits par l'IES et la NSF, car les études qui les produisent sont très difficiles à réaliser. Par exemple, les fiches publiées par le CRIRES et le CTREQ à l'automne 2016¹ étaient essentiellement basées sur des résultats de type 4 de l'IES/NSF. Il en est de même des synthèses d'Hattie (2012) ou de Coe *et al.* (2013), chercheurs experts dans l'utilisation des méta-analyses. Bref, la complexité du champ de l'éducation et de ses contextes d'exercice en appelle à des approches méthodologiques plurielles,

¹ Voir <https://www.ctreq.qc.ca/consultations-publiques-les-feuillets-dinformation-du-cpires-sont-en-ligne/>

incluant la tradition des approches qualitatives, voire participatives, dont les apports sont maintenant reconnus, rendant ainsi la hiérarchisation que présente le Tableau 9 non seulement biaisée, mais largement dépassée, voire discrétionnaire, tel qu'illustrée par les types de recherches retenus pour financement par l'IES et la NSF.

Question 2

Comment permettre à cet organisme de jouer un rôle clé dans le transfert de l'état des connaissances scientifiques et des pratiques avérées auprès de l'ensemble des acteurs du milieu (élus, personnel scolaire, parents, Ministère, commissions scolaires, etc.)?

Pour aborder cette question, il nous faut d'abord mettre entre parenthèses les différentes épistémologies qui coexistent en matière de production de connaissances scientifiques, ancrées dans des valeurs et postures différentes en matière de contrôle et de reconnaissance de la capacité d'analyse réflexive des acteurs à agir dans le contexte qui est le leur (classe, école, commission scolaire, état). Ceci dit, rappelons-nous que le transfert de connaissances ne suit pas un modèle hiérarchique et linéaire puisque l'innovation, impulsée par des résultats de recherche crédibles et parlants, procède par cycles successifs de retour sur l'action au moyen, entre autres, de résultats obtenus localement. Ceux et celles qui ont mis sur pied la Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves, sous la responsabilité de la professeure Anne Lessard de l'Université de Sherbrooke, la Chaire de recherche Normand-Maurice, sous la responsabilité de la professeure Nadia Rousseau ou encore l'initiative École éloignée en réseau sous la responsabilité conjointe initiale de Thérèse Laferrière et Alain Breuleux en collaboration avec le CEFRIO, l'ont bien compris. Il en va de même des partenaires interordres dont les activités s'inscrivent dans le cadre du Consortium régional de recherche en éducation du Saguenay-Lac-Saint-Jean. C'est pourquoi le CRIRES mise sur la recherche partenariale, en collaboration avec ses partenaires de l'éducation, notamment les enseignant-e-s. Le réseau PÉRISCOPE fait de même.

Une ambition démesurée

Le document de consultation offre 3 avenues : 1) nouvel organisme; 2) CSE en charge; et 3) autre forme répondant aux trois objectifs. Le premier objectif formulé pour accomplir la mission de l'institut est le suivant : *Dresser la synthèse la plus exhaustive et objective possible de l'état des connaissances scientifiques disponibles, au Québec et ailleurs, sur toute question concernant la réussite éducative.* Les enjeux relatifs à la véracité des conclusions de tels états de connaissances sont occultés. Par exemple, on oublie que les généralisations ne tiennent pas pour les apprenants qui sont en marge dans un groupe où un traitement expérimental s'est produit et dont les résultats sont déclarés comme étant à un haut niveau de preuve du fait que le devis incluait un groupe contrôle. De la sorte, on en apprend guère sur les manières les plus pertinentes d'aider les élèves en difficulté, donc ceux qui justifient d'abord l'existence même de l'institut en visant l'augmentation du taux de réussite scolaire.

Un savoir acquis à protéger

Le deuxième objectif est ainsi formulé : *Favoriser le transfert des résultats probants vers le réseau scolaire et le public.* Veut-on dédoubler le travail du CTREQ, des universités et d'autres encore? Même si la stratégie des promoteurs du projet d'institut est, vu les surplus budgétaires actuels, de « ne pas déshabiller Pierre pour habiller Paul », ces dédoublements ne constituent pas la manière la plus efficiente de gérer les fonds à l'éducation.

Une formation continue qui inclut de l'accompagnement et des formes de reconnaissance

Le troisième objectif est le suivant : *Contribuer à la formation et à l'accompagnement des intervenant-e-s au regard des meilleures pratiques.* Ici encore, visons-nous l'élève et son apprentissage ou, plutôt, le contrôle de ce que fait l'enseignant-e en salle de classe? L'accès à tout savoir savant n'en garantit ni l'usage ni même la prise en considération, car l'enseignant-e, en tant que praticien réflexif, va choisir, en définitive, l'action à poser dans les circonstances qui seront les siennes en tenant compte du système dans lequel il évolue. Selon Schön, plus ces circonstances sont difficiles, plus il ou elle aura recours à son savoir d'expérience. Les chercheur-e-s du CRIRES le reconnaissent et agissent de manière à effectuer la médiation nécessaire entre le savoir acquis (savoirs savants ou savoirs d'expérience) et les résultats obtenus en contexte. Toutefois, les occasions de le faire se font rares. Par exemple, les Chantiers 7 n'existent plus, l'Action concertée sur la persévérance et la réussite scolaire du FRQSC dispose d'une enveloppe réduite et il n'est pas dans la pratique courante des commissions scolaires d'investir comme l'a fait récemment la CS du Fleuve-et-des-Lacs dans la formation continue (projet en enseignement des mathématiques avec la collègue Lucie DeBlois). En fait, les objectifs 2 et 3 sont quasi-indissociables et cette activité de transfert appropriatif ne peut se faire que dans l'action, en développant ainsi la pratique réflexive.

Une forme avancée de formation continue est la participation à une recherche collaborative. Au CRIRES, la devise est la suivante : *Pas de recherche sans intervention et pas d'intervention sans recherche.* Travailler la tension théorie – pratique, ça nous connaît. On a l'expertise! La tension théorie-pratique est génératrice d'innovations si elle est nourrie à la fois par les savoirs savants et les savoirs d'expérience : la mise en place d'une zone de dialogue entre ces deux milieux est cruciale pour le bénéfice des élèves québécois. Le réseau PÉRISCOPE s'en occupe! Plus encore, pour certains (dont Dewey), ces deux aspects (théorie/pratique) sont irréductibles et indissociables dans la recherche et la pratique en éducation².

En outre, les enseignant-e-s réclament du temps pour apprendre, notamment de leurs collègues. C'est la principale forme d'accompagnement souhaitée. Le déploiement des communautés de pratique autogérées en est une manifestation. D'ailleurs, le CRIRES et le CTREQ ont déposé en

² Voir notamment les mémoires de la Faculté d'éducation de l'Université McGill et de la Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS) sur l'engagement, l'intégration et la réussite des élèves.

2015 un document en ce sens³ à la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire qui n'a pas connu de suites. Le document mettait en évidence les technologies de collaboration et les ressources numériques à titre de supports à des fins de formation continue et de reconnaissance de celle-ci.

D'ailleurs, un quatrième objectif est absent, soit celui de valoriser les innovations en éducation.

Une coordination inter-organisationnelle à valoriser et à renforcer

Ce ne sont pas les actions d'un organisme ou l'autre qui manquent, mais les concrétiser par des opérations soutenues crée des tensions dans les systèmes en place. C'est pourquoi le CRIRES a retenu la théorie de l'activité, qui examine ce que font des collectifs d'individus motivés par un objet dans un contexte socioculturel donné, comme métacadre d'analyse et vient de tenir à Québec le congrès international « ISCAR » qui regroupe les approches socioculturelles ainsi que les recherches et les interventions qui en dérivent. Référant à nouveau à l'IES, qui fonctionne avec une coordination inter-organisationnelle, nous rappelons qu'il existe déjà une instance-conseil puisque le Conseil supérieur de l'éducation publie annuellement un rapport sur l'état et les besoins en éducation et des avis préparés par ses différentes commissions. Nous avons un Ministère qui finance des actions concertées gérées par le FRQSC. Nous avons des centres et des équipes de recherche et le réseau PÉRISCOPE. Nous avons le CTREQ qui ne demande qu'à pouvoir être associé dès le départ aux propositions de recherche. Nous avons une Direction de la recherche et un Bureau des statistiques au MEES qui disposent de données importantes pour la recherche comme pour l'intervention. Bref, nous avons déjà les composantes d'un institut. Il s'agirait d'arrimer davantage nos actions à des fins de production, de transfert et d'utilisation de connaissances viables.

Les chercheur-e-s du CRIRES appuieront le Ministre s'il veut charger le Conseil supérieur de l'éducation de renforcer la coordination inter-organisationnelle, de **créer de la convergence, mais pas de l'uniformisation**. Le Conseil supérieur pourrait voir sa mission élargie afin d'apporter des réponses au Ministre (et à l'ensemble des acteurs) dans l'élaboration et l'implantation de politiques. En outre, si le Conseil veut créer un lieu unique de dépôt afin de répondre rapidement, efficacement, de manière synthétique et éprouvée, mais nuancée à des demandes ponctuelles et précises du Ministre ou du Milieu, il pourra être assuré de notre collaboration.

Un château de sable

Les chercheur-e-s du CRIRES sont contre les faux espoirs soulevés par un projet d'institut « politiquement correct », mais basé sur des données ou résultats probants (ou avérés) dans certains contextes. Notre savoir collectif acquis nous oblige à affirmer notamment que :

1. Les résultats probants sont nécessaires, mais largement insuffisants pour régler les problèmes de la réussite scolaire, notamment l'augmentation du taux de diplomation. Ces résultats servent à régler des problèmes simples alors que les situations d'enseignement

³ http://crires.ulaval.ca/sites/crires/files/cop_participation_reconnaissance.pdf

sont complexes et indissociables des contextes dans lesquels elles se produisent. Ces résultats s'établissent sur le postulat que « toute chose est égale par ailleurs » alors que c'est rarement le cas en éducation puisque les problèmes sont multisectoriels et multidimensionnels. De plus, ils remontent à des études du siècle dernier, ce qui réduit l'élan vers l'innovation.

2. Les résultats théoriques probants ne viennent pas avec un mode d'emploi applicable à tous, ce qui renforce l'idée de travailler dans une approche partenariale avec le milieu pour obtenir des résultats pratiques concrets. Il s'avère nécessaire d'implanter des stratégies adaptées et différenciées en considérant le système communautés-écoles-classes dans lequel agissent les différents acteurs (milieu défavorisé, favorisé; rural, urbain, ...).
3. Des résultats basés sur des moyennes (où la moyenne augmente, plusieurs des individus montent quelques-uns descendent, et ce sont souvent ces derniers auxquels on doit porter le plus attention dans la poursuite de la réussite) ne sont pas suffisamment fins pour répondre à des besoins particuliers.
4. Le « statistiquement significativement différent » est contesté. Ce n'est pas le label de vérité éprouvée, d'efficacité ou de pertinence que l'on voudrait bien nous faire avaler. Il ne fait habituellement qu'établir que ce qui a été observé dans l'échantillon peut être inféré à la population : ainsi il suffit d'avoir un échantillon assez grand pour que des différences minimales deviennent significatives, posant la question plus subjective de leur caractère signifiant.
5. La recherche en sciences de l'éducation est plurielle; elle se réalise dans des épistémologies différentes et par des méthodes variées. Cette diversité est une richesse et nous refusons la prémisse selon laquelle on peut hiérarchiser les études selon le type de devis.
6. La pratique enseignante est complexe et nécessite une prise de décision et une contextualisation des données de la recherche. On ne peut, sur la base de recherches, prescrire des pratiques qui seraient toujours pertinentes.
7. La meilleure façon d'établir un lien entre les savoirs issus de la recherche et les savoirs pratiques est celle qui se réalise par l'intervention et l'accompagnement, à la fois des individus et des collectifs de travail.

Le CRIRES sait mettre de tels résultats en perspective, dialoguer pour établir des consensus et passer à l'action. Nous faisons appel à différentes épistémologies et approches méthodologiques selon les besoins et pourrions contribuer de façon majeure en fournissant rapidement des réponses précises et surtout pertinentes à des problèmes soulevés. Nous comptons sur une « masse critique » de chercheur-e-s et de partenaires, nous possédons l'expertise et la diversité (épistémologique et méthodologique) requises. Nos ancrages sont solides. Notre alliance avec la Fédération des syndicats de l'enseignement et la CSQ remonte à 1992. Avec le CTREQ, nous travaillons à faire converger les cultures et les pratiques de production, de transfert et d'utilisation de connaissances.

Un soutien financier massif à la recherche en partenariat universités – milieux

Ensemble, et le réseau PÉRISCOPE en est à la fois le résultat et le moteur, nous avons convenu d'un programme de recherches collaboratives réalisées aux quatre coins du Québec (Rimouski, Saguenay, Québec, Sherbrooke, Montréal et Nord du Québec) et interdépendantes. Nous sommes en attente d'une rencontre avec le Ministre pour qu'il allie son dynamisme à celui des milieux de pratique et des universitaires prêts à travailler avec eux.

Nous croyons que l'excellence en éducation passe par l'identification critique des besoins, par la convergence de la recherche et de l'intervention et par l'innovation, et que pour atteindre cette excellence, il faut agir dans la proximité et dans la constance auprès des acteurs qui sont à même de faire une différence dans les apprentissages de chaque élève, particulièrement celui ou celle qui éprouve des difficultés.

Références

- Bruner, J. (2012). What Psychology Should Study. *International Journal of Educational Psychology*, 1(1), 513. doi: 10.4471/ijep.2012.01
- Coe, R., Kime, S., Nevill, C. and Coleman, R. (2013) 'The DIY Evaluation Guide'. London: Education Endowment Foundation. Accessible à <http://educationendowmentfoundation.org.uk/library/diy-evaluation-guide>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers*. New York: Routledge.
- Institute of Education Sciences (IES) & National Science Foundation (NSF). (2013). Common guidelines for education research and development. Washington, DC: Authors.
- OECD (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris. Accessible à http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pedagogical-knowledge-and-the-changing-nature-of-the-teaching-profession_9789264270695-en#.WgQ687bMyjs#page1
- Schön, D. (1983). *Reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- UNESCO (2011). *Référentiel UNESCO de compétences TIC pour les enseignants*. Paris. Accessible à <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002169/216910f.pdf>
- Sparrow, S., Liu, J., & Wegner, D. M. (2011). Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips. *Science* 333, 776-778. DOI: 10.1126/science.1207745