



Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire

Version quasi-finale

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, des classes spéciales, des projets pédagogiques particuliers, de l'apprentissage en ligne, des classes et des écoles en réseau, des transitions inter-ordres ou des ou des filières de retour à l'école, du climat de l'école 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. Il est formé 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 contribuons 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 est très complexe. Est-ce d'ailleurs une question d'accès, nous en doutons fortement. N'est-ce pas plutôt une question de contrôle? 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 se comprend très mal au 21^{ème} siècle alors que : 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), 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 a 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 car c'est très difficile 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. Il en est de même des synthèses d'Hattie ou de Coe, 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 et la hiérarchisation que présente le Tableau 9 est non seulement biaisée, mais largement dépassée, tel qu'illustrée par les types de recherches retenus pour financement par l'IES et la NSF.

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

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, décideurs politiques). Ceci dit, rappelons-nous que le transfert de connaissances ne suit pas un modèle hiérarchique 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, 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.

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 n'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 », ce n'est 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'enseignante ou l'enseignant, en tant que praticien réflexif, va choisir, en définitive, l'action à poser dans les circonstances qui seront les siennes et en tenant compte du système dans lequel il évolue. Selon Schön, plus celles-ci sont difficiles, plus il ou elle aura recours à son savoir d'expérience. Les chercheur-e-s du CRIRES le savent et veulent agir 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; 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 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! Le réseau PÉRISCOPE l'a aussi! La tension théorie-pratique est génératrice d'innovations si elle est nourrie à la fois par les expériences sur le terrain et par le regard des chercheur-e-s : la mise en place d'une zone de dialogue entre ces deux milieux est cruciale pour le bénéfice des élèves québécois. Plus encore, pour certains (dont Dewey), ces deux aspects (théorie/pratique) sont irréductibles.

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 1995 un document en ce sens² 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.

Une coordination inter-organisationnelle à valoriser et à renforcer

Ce ne sont pas les actions d'un organisme ou l'autre qui manquent, mais leur donner suite crée des tensions dans les systèmes d'activités en place. C'est pourquoi le CRIRES a retenu la théorie de l'activité comme métacadre d'analyse et vient de tenir à Québec le congrès international 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

² http://crites.ulaval.ca/sites/crites/files/cop_participation_reconnaissance.pdf

rappelons qu'il existe déjà une instance-conseil puisque le Conseil supérieur de l'éducation qui 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 et un Bureau des statistiques au MEES qui dispose 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 et de transfert de connaissances.

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**. 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 et de manière 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 sans fondement

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 que :

1. Que des données ou résultats probants (ou avérés) dans certains contextes ne régleront pas nos problèmes en éducation, notamment l'augmentation du taux de diplomation. Ces résultats servent à régler des problèmes simples alors que les situations sont complexes. Ils s'établissent sur le postulat que toute chose est égale par ailleurs alors que c'est rarement le cas. De plus, ils émanent d'études passées 20 ans derrière et on ne peut penser innover avec cela.
2. Ils ne viennent pas avec un mode d'emploi, par exemple, un algorithme simple et non-transparent derrière un écran portable. Il est nécessaire d'implanter des stratégies adaptées en considérant le système communautés-écoles-classes dans lequel agissent les différents acteurs.
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 attention) ne sont pas suffisamment fins pour répondre à des besoins particuliers.
4. Le « statistiquement significativement différent » est très contesté car il ne fait habituellement qu'établir une corrélation sur ce qui est observé dans l'échantillon, limitant ce qui peut être inféré à une population. Il suffit d'avoir un échantillon assez grand et tout devient significatif.

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 », 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 apprenons à faire converger les cultures et les pratiques de production et de transfert 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 d'ailleurs convenu d'un programme de recherches collaboratives réalisées aux quatre coins du Québec (Rimouski, Saguenay, Québec, Sherbrooke et Montréal) et interdépendantes. Nous sommes en attente d'une rencontre avec le Ministre à ce sujet.

Références

- Bruner, J. S. (2012). Bruner, J. (2012). What Psychology Should Study. *International Journal of Educational Psychology*, 1(1), 513. doi: 10.4471/ijep.2012.01
- 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
- 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