

Mémoire sur le projet de loi 86 concernant la gouvernance des commissions scolaires,
soumis à l'attention de la Commission parlementaire de la culture et de l'éducation

CCE - 013M
C.P. – P.L. 86
Organisation et
gouvernance des
commissions scolaires

**Éviter les dérives.
Pour une politique scolaire opportune, transparente et équitable**

Février 2016

Julien Prud'homme, Ph.D.
Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie
Université du Québec à Montréal

Le projet de loi 86 témoigne d'une volonté bien nette de centralisation de la gouverne du réseau scolaire public, au bénéfice du ministre de l'Éducation. À elle seule, l'idée d'accroître tel ou tel pouvoir ministériel n'a rien de neuf : il s'agit même d'une quasi-constante depuis la Révolution tranquille, c'est-à-dire depuis que l'État québécois fournit la majeure partie du budget confié aux commissions scolaires.

Ce qui distingue le projet de loi 86, cependant, c'est le modèle singulier de centralisation qui est proposé. De 1965 à 2003, en effet, les gouvernements provinciaux ayant présidé à des réformes majeures du réseau scolaire l'ont fait dans le respect de trois exigences cardinales, qui ont assuré la pertinence et le succès des changements. Ces trois exigences sont : la tenue préalable d'une réelle discussion publique ; un partage clair des responsabilités entre les paliers de gouvernance ; et l'assurance qu'une réforme des structures devrait servir une politique cohérente en faveur des élèves et de l'égalité des chances.

Or, le projet de loi 86 est en rupture brutale avec ces trois exigences. S'il est adopté sous sa forme actuelle, il en résultera une réforme inopportune aux visées opaques, qui renforcera les pouvoirs discrétionnaires du ministre tout en réduisant son imputabilité, et qui façonnera un réseau fragmenté dépourvu de vision d'ensemble.

À la lecture du projet de loi, on ne peut donc qu'en souhaiter le retrait. Si le gouvernement veut laisser sa marque en éducation, il devrait plutôt proposer une démarche conforme aux trois exigences évoquées plus haut.

Les pages qui suivent reprennent ces trois exigences une à une, dans le but de : préciser en quoi consiste l'usage québécois en la matière ; indiquer en quoi le projet de loi 86 transgresse cet usage et avec quelles conséquences ; formuler des recommandations qui pourraient aider le gouvernement à se donner un cap mieux adapté à la situation actuelle.

1. Un projet inopportun

Dans le passé récent, les principales réformes des structures encadrant l'école primaire et secondaire sont la restructuration de 1965-1972 et celle de 1997-2000. Ces réformes présentent trois points communs avec l'actuel projet de loi 86 : elles renforçaient la capacité du ministre à disposer de l'intégrité des commissions scolaires par des fusions et d'autres remaniements ; elles augmentaient l'emprise réelle du ministère sur le fonctionnement des commissions scolaires et des écoles ; elles associaient cet effort de centralisation à une refonte majeure de la démocratie scolaire.

C'est ainsi que la vaste réforme des structures mise en œuvre de 1965 à 1972 a conjugué une réduction drastique du nombre de commissions scolaires, l'étatisation de leur financement, et l'élection des commissaires scolaires au scrutin universel. De 1997 à 2000, de nouvelles mesures conjuguèrent aussi de nouvelles fusions, la redistribution de diverses responsabilités entre le ministère, les commissions scolaires et les écoles, et une plus grande participation des parents. Le projet de loi 86 affecte également toutes ces dimensions de manière simultanée.

La différence, cependant, tient au fait que les gouvernements des années 1960 et 1990 convenaient qu'une réforme concernant simultanément l'intégrité des commissions scolaires, l'emprise du ministre sur le réseau, et la démocratie scolaire, est par définition une réforme de grande envergure, qui requiert une vaste délibération publique. C'est pourquoi ces gouvernements avaient préalablement mené de vastes discussions publiques, qu'il s'agisse des travaux de la commission Parent (1961-1966) ou des délibérations tenues dans le cadre des États généraux sur l'éducation (1995-1996). C'est aussi pourquoi ces gouvernements ont engagé des réformes qui reflétaient réellement les conclusions des travaux. Ces précautions assuraient que les réformes de structures, par nature très coûteuses en argent, en temps et en énergie, se révéleraient à tout le moins opportunes et mobilisatrices.

On ne trouve rien de tel dans la démarche soutenant le projet de loi 86.

Ainsi, l'actuel projet de loi contrevient directement aux recommandations du récent rapport Champoux-Lesage. Ce rapport, faut-il le rappeler, est le fruit d'un comité d'experts mandaté précisément pour rendre compte de la gouvernance des commissions scolaires. Déposé en mai 2014 après une vaste consultation, offrant des analyses précises et fouillées, ce rapport recommande très clairement le maintien du régime actuel. Le comité d'experts estime, et démontre, que les commissions scolaires font du bon travail, gérant adéquatement les fonds publics et coordonnant des initiatives qui ont favorisé l'amélioration de la réussite et de la persévérance scolaire dans les dernières années.

Selon ce rapport, le principal obstacle à l'initiative locale ne vient pas des commissions scolaires, mais bien du ministère lui-même, qui multiplie les contrôles et les intrusions depuis 2008. À ce titre, la priorité en matière de structures devrait être de réduire les prérogatives du ministre, et non de les augmenter.

Qui plus est, le temps paraît remarquablement mal choisi pour une réforme des structures. Une écrasante majorité d'acteurs et d'observateurs de l'éducation priorise plutôt la résolution de problèmes, comme l'accueil des élèves en difficulté, qui n'ont rien à voir avec l'actuel projet de loi. Ironiquement, par ailleurs, les seuls réels problèmes de structure identifiés par le rapport Champoux-Lesage, comme l'insuffisance du financement statutaire ou l'iniquité fiscale entre les commissions scolaires, sont à peu près les seuls problèmes de structure à être négligés par le projet de loi 86.

Pour toutes ces raisons, l'actuel projet de loi apparaît comme une diversion bien malvenue pour quiconque se préoccupe du sort véritable des élèves. Une réelle discussion publique l'aurait bien fait voir. Elle aurait aussi permis au gouvernement de présenter une réforme appuyée sur des consensus réels et des données solides. Il est significatif que le précédent ministre, au contraire, ait été contraint d'embrouiller le débat – en recourant à des données fragiles, en déposant son projet de loi à la sauvette, et en utilisant des lignes de presse qui niaient le caractère centralisateur du projet –, une approche qui a finalement desservi tout le monde.

Au vu de l'état actuel de la discussion publique et du caractère manifestement peu opportun de la réforme des structures proposée par le projet de loi 86, il paraît judicieux de poser les gestes suivants :

1. Retirer le projet de loi 86 de l'agenda parlementaire.
2. Travailler à l'élaboration de mesures qui répondent aux problèmes de structures réels identifiés dans le rapport Champoux-Lesage, soit : l'équité fiscale entre les commissions scolaires ; les modalités du financement des commissions scolaires ; les iniquités fiscales et pédagogiques qu'entraîne le soutien actuel apporté aux écoles privées et à la multiplication des programmes sélectifs.

2. Un minist(è)re à la fois omnipotent et moins imputable

Les réformes de 1965-1972 et de 1997-2000 procédaient chacune à une redistribution majeure des pouvoirs entre le ministre, les commissions scolaires, les directions d'écoles et les parents. Forcément imparfaites, ces réformes définissaient toutefois de manière assez claire les attributions de chaque acteur. Cette clarté permettait aux commissaires, aux directions d'école et aux représentants de parents d'exercer réellement les pouvoirs qui leur étaient attribués. Le pouvoir politique, lui, revendiquait clairement les pouvoirs qu'il s'octroyait au nom de sa responsabilité ministérielle et assumait l'imputabilité qui doit les accompagner.

Le projet de loi 86 crée une situation beaucoup moins claire. Elle consolide un modèle plus opaque, déjà en partie mis en place par le biais d'amendements apportés à la Loi de l'instruction publique en 2008. Ce modèle, qui rappelle les réformes apportées depuis 2014 dans le milieu de la santé, est inquiétant. Il a trois effets délétères : il minimise l'influence réelle des acteurs locaux ; il attribue au ministre un pouvoir discrétionnaire sur la gestion des commissions scolaires ; il accroît dans les faits, mais de manière peu visible, l'emprise réelle du ministère sur l'administration des écoles.

En surface, le projet de loi 86 paraît confier du pouvoir aux acteurs locaux. Des parents joueront un rôle décisif à la table des « conseillers scolaires », tandis que les directions d'écoles siègeront en majorité sur de nouveaux comités de répartition des ressources. Cependant, d'autres dispositions du projet de loi minimisent ces gains apparents. En effet, si les acteurs locaux gagnent en influence à certaines tables, le fait est que ces tables elles-mêmes perdent beaucoup de leur importance, au profit du ministre.

Cette perte de pouvoir prend deux formes. D'une part, l'actuel projet de loi attribue directement au ministre de nouveaux privilèges, comme celui de décider unilatéralement de la fusion de certaines commissions scolaires.

D'autre part, par des voies plus détournées, le projet de loi réduit la capacité des futurs conseillers à diriger leur propre commission scolaire. Les conseillers, par exemple, ne seront plus rémunérés et ne pourront donc plus consacrer la même portion de leur temps à ce travail. Dans plusieurs commissions scolaires, on passera donc d'un bureau de commissaires dédiés à un conseil d'administration devant s'appuyer plus exclusivement sur sa direction générale.

Or, d'autres articles du projet de loi confèrent justement au ministre un étonnant pouvoir discrétionnaire sur les directeurs généraux de commissions scolaires – et, partant, sur l'ensemble de leur administration. Si le projet est adopté, les conseillers scolaires devront évaluer annuellement leur directeur général et transmettre cette évaluation au ministre, en plus de soumettre au bon vouloir du ministre toute décision sur le renouvellement ou le renvoi du directeur général. Le directeur général, pour sa part, devra informer directement le ministre de toute éventualité d'un déficit ou de tout manquement possible aux consignes ministérielles.

Toutes ces dispositions brouillent les pistes quant aux responsabilités et à l'imputabilité de chacun. Leur effet net est d'octroyer au ministre un pouvoir discrétionnaire important, mais dissimulé derrière des structures administratives opaques, ou derrière la possibilité, toujours présente, de se défaire au dernier moment sur les responsables locaux. Cela ne pourra que nuire à la transparence et à la qualité de la gouvernance scolaire.

Enfin, le projet de loi 86 accroît l'emprise du ministère sur l'administration des écoles. Cette disposition radicalise inutilement un virage déjà entrepris en 2008. Ce virage comportait des facettes positives, comme la formulation de cibles qui ont favorisé la mobilisation locale dans la lutte à l'échec scolaire. Mais ce virage créait aussi des contrôles ministériels indus quant aux moyens à mettre en œuvre, des contrôles condamnés par le rapport Champoux-Lesage comme le principal obstacle à l'autonomie des écoles et comme une source inutile d'alourdissement bureaucratique. Or, l'actuel projet de loi renforce précisément ce second versant, en donnant au ministre le pouvoir de « prescrire » non seulement des cibles, mais aussi des moyens d'action. Alors que l'abolition des directions régionales du ministère en 2014 avait laissé croire au recul de cette approche « top-down », et somme toute peu efficace, le projet de loi 86 vient plutôt la consolider. À cet égard, encore, le projet de loi accroît les pouvoirs directs du ministre sur les écoles, mais en privilégiant des voies peu connues, peu visibles, et en contradiction flagrante avec les lignes de presse avancées par le gouvernement.

Au vu de l'écart manifeste entre le caractère centralisateur du projet de loi 86 et la rhétorique décentralisatrice censée le justifier ;

Au vu, également, des risques évidents qu'entraîne un projet de loi qui accroît les pouvoirs discrétionnaires du ministre tout en minimisant son imputabilité ;

Il paraît judicieux, en plus de retirer le projet de loi de l'agenda parlementaire, de poser les gestes suivants :

3. Formuler un cadre normatif prévoyant que les relations entre le ministre et les commissions scolaires soient régies par des mécanismes explicites, transparents et respectueux du principe de responsabilité ministérielle, plutôt que par le régime d'interventions discrétionnaires à l'échelon administratif prévu dans l'actuel projet de loi.
4. Travailler à l'élaboration de mesures qui, tout en confirmant la capacité du ministre à fixer des cibles nationales, laissent aux commissions scolaires et aux écoles une véritable autonomie quant au choix des moyens.

3. L'absence d'une vision cohérente du réseau public et des services à l'élève

Les réformes de structures menées dans les années 1965-1972 et 1997-2000 ont coûté cher en argent, en temps et en énergie. En échange, et malgré leurs limites, elles ont servi de véhicules à des visions ambitieuses, explicites et cohérentes de ce que devaient devenir les services concrets aux élèves. Dans chaque cas, la réforme des structures devenait un outil au service d'un réseau public plus intégré, censé favoriser la réussite scolaire et l'égalité des chances.

A contrario, le projet de loi 86 offre le premier exemple, dans l'histoire récente du Québec, d'un projet de réforme majeure de l'éducation qui ne promeut ni une vision concrète des services aux élèves, ni le projet d'un réseau public plus cohérent. On ne peut que constater que si l'actuel projet de loi accroît le pouvoir discrétionnaire du ministre sur les administrations locales, il a aussi pour effet de réduire, par sa forme et son opacité, la responsabilité du ministre envers l'ensemble du réseau, envisagé comme un tout. Cette formule serait bien adaptée à un usage ponctuel, discrétionnaire et électoraliste du pouvoir. Elle paraît toutefois difficile à défendre dans une démocratie moderne.

En l'absence d'un message politique clair, deux circonstances laissent malheureusement croire que c'est bien sous cet angle qu'il faille interpréter l'actuel projet de loi.

D'une part, le gouvernement actuel, s'il cherche par le projet de loi 86 à s'attribuer de nouveaux pouvoirs, ne fait pourtant guère usage des pouvoirs de coordination du réseau dont il dispose déjà. Le cas des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) offre un exemple patent. Alors que les demandes de parents portent en majorité sur cette question, alors que les directions d'école agissent déjà comme principales répondantes en la matière, alors que l'explosion effarante de cette clientèle est sur toutes les lèvres, le ministère refuse d'actionner les leviers qui lui permettraient de jouer un rôle plus volontaire de coordination.

Les pistes d'action possibles auprès des EHDA, pourtant, ne manquent pas. Au fil des ans, par exemple, le ministère a précisé sur papier une approche non-catégorielle qui promet d'accélérer, d'optimiser et de normaliser le soutien à plusieurs élèves en difficulté. Le rapport Champoux-Lesage a aussi suggéré des ajustements budgétaires susceptibles d'aider les écoles à relever ce défi. Malgré cela, les ministres des dernières années ont délaissé le dossier et bâti un étonnant paradoxe. Ils ont, d'une part, abdiqué leur responsabilité de défendre une politique cohérente malgré les outils à leur disposition ; ils ont néanmoins, d'autre part, réduit la marge de manœuvre des écoles, en leur attribuant à la pièce une panoplie d'enveloppes fermées et peu cohérentes entre elles.

Les EHDA offrent un exemple parmi d'autres de la réticence de ce gouvernement à exercer des pouvoirs étendus en éducation si cela s'accompagne de réelles responsabilités envers un réseau plus coordonné. On peut rapprocher ce cas d'autres dossiers, comme le rehaussement attendu de l'enseignement du français, l'amélioration de la formation des maîtres, ou le manque de considération envers les récents succès anti-décrochage lors de l'application des récentes coupures budgétaires.

D'autre part, le ministère, s'il voulait assumer un pouvoir qui s'accompagne d'une responsabilité accrue et d'une tâche de coordination du réseau, miserait davantage sur des politiques ou des appareils d'envergure régionale ou nationale, et moins sur la micro-gestion des écoles et des commissions scolaires, comme il cherche à le faire par le projet de loi 86. Le projet de loi, d'ailleurs, réduit aussi l'habileté des commissions scolaires elles-mêmes à répartir équitablement les ressources sur leur territoire. Plus précisément, la création, dans chaque commission scolaire, d'un comité de répartition où siègent les directeurs d'écoles, risque de mettre les écoles en concurrence les unes avec les autres pour le partage des budgets.

Cette disposition rendra plus difficile le partage des déficits ou des surplus locaux, obtenus par exemple grâce à la tarification de fêtes ou de traiteurs. Elle met ainsi à mal l'idée d'une répartition de la richesse entre divers secteurs d'une même commission scolaire. La chose surprend d'autant plus que le rapport Champoux-Lesage juge équitable le mode actuel de répartition. Qui plus est, l'actuel projet de loi rend aussi ce comité de répartition responsable de l'attribution des services professionnels aux EHDAA. Outre les foires d'emploie qu'elle laisse présager, cette mesure éloigne encore le réseau public d'une politique coordonnée et cohérente de soutien aux élèves en difficulté.

Bref, le projet de loi 86, même s'il accroît le pouvoir discrétionnaire du ministre, s'arrime très mal au projet d'un réseau scolaire public mieux coordonné. La centralisation de divers pouvoirs au bureau du ministre semble donc s'accommoder d'un réseau scolaire moins coordonné et plus fragmenté. Cette image d'un ministre qui s'octroie de nouveaux pouvoirs sur la micro-gestion des administrateurs, uniquement pour abdiquer ses responsabilités à l'endroit du réseau, est évidemment dérangeante.

Pour conjurer cette impression, il serait rassurant que le ministre, en plus d'abandonner l'actuel projet de loi, avance plutôt des politiques à la fois opportunes, structurantes pour le réseau public et respectueuses des autonomies locales. Le regroupement des enveloppes dédiées aux EHDAA en une politique cohérente, non-catégorielle et plus volontaire, conforme aux positions théoriques du ministère, serait une bonne mesure en ce sens, la dernière politique de l'adaptation scolaire datant de 1999.

La création d'un Institut national en éducation, qui jouerait un rôle analogue à celui de l'INESS dans le secteur de la santé pour orienter les politiques scolaires dans le sens de la science, témoignerait aussi de l'engagement du ministre en faveur d'un réseau mieux coordonné. Ce projet, décrit en annexe, permettrait d'éviter les improvisations du passé, et il est déjà soutenu par un large éventail d'acteurs de l'éducation.

Comme on le voit, les idées ne manquent pas pour permettre au ministre d'exercer ses prérogatives de manière opportune et constructive, tout en respectant l'autonomie déjà existante des écoles et des commissions scolaires.

Au vu de l'effet nocif du présent projet de loi sur la pérennité d'un réseau public intégré et judicieusement coordonné, il paraît judicieux, en plus de retirer le projet de loi de l'agenda parlementaire, de poser les gestes suivants :

5. Mettre à jour la Politique de l'adaptation scolaire et travailler à l'élaboration d'une politique plus cohérente et plus volontaire à l'endroit des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA).
6. Constituer un groupe de travail pour étudier la création d'un Institut national en éducation, inspiré du modèle que présente l'INESSS dans le secteur de la santé.

Liste des recommandations

Au vu de l'état actuel de la discussion publique et du caractère peu opportun de la réforme des structures proposée par le projet de loi 86 ;

Au vu de l'écart manifeste entre le caractère centralisateur du projet de loi 86 et la rhétorique décentralisatrice censée le justifier ;

Au vu des risques qu'entraîne un projet de loi qui accroît les pouvoirs discrétionnaires du ministre tout en minimisant son imputabilité ;

Au vu de l'effet nocif du présent projet de loi sur la pérennité d'un réseau public intégré et judicieusement coordonné :

Il paraît judicieux de poser les gestes suivants :

1. Retirer le projet de loi 86 de l'agenda parlementaire.
2. Travailler à l'élaboration de mesures qui répondent aux problèmes de structures réels identifiés dans le rapport Champoux-Lesage, soit : l'équité fiscale entre les commissions scolaires ; les modalités du financement des commissions scolaires ; les iniquités fiscales et pédagogiques qu'entraîne le soutien actuel apporté aux écoles privées et à la multiplication des programmes sélectifs.
3. Formuler un cadre normatif prévoyant que les relations entre le ministre et les commissions scolaires soient régies par des mécanismes explicites, transparents et respectueux du principe de responsabilité ministérielle, plutôt que par le régime d'interventions discrétionnaires à l'échelon administratif prévu dans l'actuel projet de loi.
4. Travailler à l'élaboration de mesures qui, tout en confirmant la capacité du ministre à fixer des cibles nationales, laissent aux commissions scolaires et aux écoles une véritable autonomie quant au choix des moyens.
5. Mettre à jour la Politique de l'adaptation scolaire et travailler à l'élaboration d'une politique plus cohérente et plus volontaire à l'endroit des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA).
6. Constituer un groupe de travail pour étudier la création d'un Institut national en éducation, inspiré du modèle que présente l'INESSS dans le secteur de la santé.

CCE - 013MA
C.P. – P.L. 86
Organisation et
gouvernance des
commissions scolaires

PROJET DE CRÉATION D'UN INSTITUT NATIONAL EN ÉDUCATION

DOCUMENT DE TRAVAIL PRÉSENTÉ À

**MONSIEUR FRANÇOIS BLAIS
MINISTRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE
ET MINISTRE RESPONSABLE DU LOISIR ET DU SPORT**

PAR (ORDRE ALPHABÉTIQUE)

MONIQUE BRODEUR, PH.D.

Doyenne, Faculté des sciences de l'éducation, UQAM

ALEXIS GAGNÉ, M.P.P.

Analyste stratégique, Fondation Lucie et André Chagnon

HUBERT GASCON, PH.D.

Directeur, Unité départementale des sciences de l'éducation, UQAR

MICHEL JANOSZ, PH.D.

Directeur, École de psychoéducation, Université de Montréal

MIREILLE JETTÉ, M.SC

Directrice, soutien stratégique et performance, Réunir Réussir

FRANÇOIS LAFORTUNE, M.A.

Directeur général adjoint, Commission scolaire des Hautes-Rivières
Membre du Comité conjoint sur la planification stratégique et la reddition de comptes MELS-ADIGECS

MARTIN MALTAIS, PH.D.

Responsable du DESS en administration scolaire, Unité départementale des sciences de l'éducation,
UQAR

JULIEN PRUD'HOMME, PH.D.

Professeur associé, Centre interuniversitaire de recherche
sur la science et la technologie (CIRST), UQAM

CLAUDE ST-CYR, PH.D.

Directeur général, Commission scolaire de Sherbrooke (2003-2011)

MARC ST-PIERRE, M.A.

Directeur général adjoint, Commission scolaire de la Rivière-du-Nord (2002-2012)

SERGE STRAGNUK, Ph. D.

Doyen, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

MICHEL UMBRIACO, PH.D.

Professeur, Unité d'enseignement et de recherche en Éducation, TÉLUQ

LE 24 AOÛT 2015

TABLE DES MATIERES

PRÉAMBULE	3
SOMMAIRE EXÉCUTIF	4
INTRODUCTION	5
1. PROBLÉMATIQUE DE LA MOBILISATION DES CONNAISSANCES	6
1.1. <i>Contexte québécois</i>	6
1.1.1 <i>Reconnaissance des progrès accomplis</i>	6
1.1.2 <i>Problèmes persistants</i>	7
1.1.3 <i>Obligation d'efficacité pour les commissions scolaires</i>	7
1.2. <i>Pertinence de la mobilisation des connaissances et défis</i>	8
1.3 <i>Entraves à la mobilisation des connaissances et impacts négatifs</i>	9
1.3.1 <i>Accès ardu aux connaissances</i>	9
1.3.2 <i>Interprétation complexe des connaissances</i>	9
1.3.3 <i>Messages contradictoires de différentes autorités</i>	10
1.3.4 <i>Investissements considérables dans des pratiques non optimales</i>	10
1.3.5 <i>Coûts découlant de la non-mobilisation des connaissances</i>	10
1.3.6 <i>Instances ne pouvant pas assurer un soutien systématique</i>	11
1.4 <i>Comment soutenir le réseau de l'éducation et ses partenaires ?</i>	11
2. NÉCESSITÉ POUR LE QUÉBEC D'UN INSTITUT NATIONAL EN EDUCATION .	12
2.1 <i>Propositions du Conseil supérieur de l'éducation</i>	12
2.2 <i>Intérêt du modèle d'institut national en éducation</i>	13
2.3 <i>Fonctions d'un institut national en éducation</i>	13
3. PROJET D'INSTITUT NATIONAL EN ÉDUCATION	15
3.1 <i>Structure</i>	15
3.2 <i>Vision et mission</i>	15
3.3 <i>Transfert de connaissances</i>	17
3.4 <i>Domaines d'expertise</i>	18
3.5 <i>Secteur d'action</i>	19
4. RECOMMANDATION.....	20
<i>Recommandation : Formation d'un groupe de travail</i>	20
CONCLUSION.....	21
RÉFÉRENCES	22
NOTICES BIOGRAPHIQUES DES SIGNATAIRES	25
ANNEXE 2.....	30
DOCUMENT AFFÉRENT	30
<i>Recension d'infrastructures de mobilisation des connaissances</i>	30

PRÉAMBULE

Ce document présente un projet d'Institut national en éducation (INÉ). Il a été rédigé par un groupe de personnes œuvrant en éducation ou plus largement à la réussite éducative, à différents titres et ce, dans divers milieux. Ce texte n'est pas une proposition définitive, mais un document de travail offrant une base solide aux réflexions, aux échanges et aux consultations essentielles pour assurer la mobilisation des acteurs pour qui et par qui ce projet d'institut pourra voir le jour.

Pour citer ce document :

Brodeur, M., Gagné, A., Gascon, H., Janosz, M., Jetté, M., Lafortune, F., Maltais, M., Prud'homme, J., St-Cyr, C., St-Pierre, M., Striganuk, S. et Umbriaco, M. (2015). *Projet de création d'un Institut national en éducation*. Document de travail présenté à Monsieur François Blais, Ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et Ministre responsable du Loisir et du Sport.

Le présent document constitue une mise à jour du document suivant :

Brodeur, M., Gagné, A., Gascon, H., Janosz, M., Jetté, M., Lafortune, F., Maltais, M., Prud'homme, J., St-Cyr, C., St-Pierre, M. et Umbriaco, M. (2014). *Projet de création d'un Institut national en éducation*. Document de travail présenté à Monsieur Yves Bolduc, Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science.

SOMMAIRE EXÉCUTIF

L'éducation est un important déterminant social du bien-être et de la santé des populations. C'est un levier privilégié pour atténuer les inégalités sociales et contrer la pauvreté. Dans une économie mondiale fondée sur le savoir et l'innovation, l'éducation constitue un puissant moteur de développement socioéconomique.

Tout en faisant bonne figure sur le plan international, le système scolaire québécois présente cependant des faiblesses. Ainsi, malgré les avancées des dernières années, trop de jeunes peinent à obtenir un diplôme secondaire dans les temps prescrits (25%), particulièrement dans les milieux défavorisés et autochtones (>50%). Et ce, sans compter le pourcentage élevé d'analphabètes fonctionnels (53%).

Améliorer un système éducatif performant requiert d'intervenir de façon rigoureuse et spécifique. Chercher à le faire en contexte de raréfaction des ressources complique la tâche. Pour y arriver, la mobilisation des connaissances constitue une avenue pertinente. Différentes entraves nuisent toutefois à celle-ci, entraînant des coûts importants. C'est pourquoi la promotion de l'éducation et l'utilisation efficace des ressources gagneraient à être soutenues, comme dans le réseau de la santé et des services sociaux¹, par un institut national en éducation. Compte tenu des grands défis à relever et des ressources limitées, le moment est plus que propice pour le Québec de se doter d'un tel organisme.

Cet institut, lieu d'expertise et de référence en matière d'éducation au Québec, aurait pour mission de soutenir le réseau éducatif dans la poursuite de l'excellence des pratiques et de l'utilisation efficiente des ressources, par la mobilisation des connaissances et des acteurs, de la maternelle au secondaire inclusivement. Il assumerait un rôle conseil, notamment par la diffusion d'avis, de recommandations et de guides, basés sur des revues systématiques et des mises à jour continues de connaissances. Il offrirait aussi du soutien à l'implantation de pratiques efficaces. Il réunirait des professionnels de l'éducation, des chercheurs et des gestionnaires, ainsi que des acteurs d'autres secteurs œuvrant pour la réussite éducative.

Depuis quelques années déjà, plusieurs acteurs du milieu de l'éducation constatent la nécessité de créer un tel institut, force étant de constater que les organisations existantes n'ont ni le mandat ni les ressources nécessaires pour répondre aux besoins identifiés. Seul un institut pourrait avoir la légitimité et les ressources pour le faire. Par conséquent, il est recommandé au ministre de créer un comité de travail chargé d'élaborer le projet de création de l'Institut national en éducation.

¹ Institut national d'excellence en santé et services sociaux (INESSS)

INTRODUCTION

Dans son *Énoncé de position sur l'éducation après 2015*, « l'UNESCO recommande à ses États membres de fixer comme possible objectif primordial en matière d'éducation propre à instaurer des sociétés justes, inclusives, pacifiques et durables, l'objectif suivant : *Assurer une éducation et un apprentissage tout au long de la vie équitables et de qualité pour tous d'ici à 2030* (UNESCO, 2015, p. 4) ».

Grâce aux mesures mises en place dans la foulée du Rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1963), le Québec a réussi à relever en grande partie le défi de *l'accès à l'éducation pour tous*. Cinquante ans après, il lui reste à relever celui de *la réussite éducative pour tous*². Il s'agit d'un travail colossal, car offrir à tous l'éducation de la meilleure qualité possible (UNESCO, 2015), tout en permettant à ceux qui ont de la difficulté de réussir, nécessite d'assurer l'excellence des pratiques et l'utilisation efficiente des ressources. « Conjuguer équité et performance en éducation » représente bel et bien un défi pour la société québécoise (Conseil supérieur de l'éducation 2010).

Afin d'y parvenir, la mobilisation des connaissances constitue une avenue socialement et économiquement responsable. Cette mobilisation s'avère toutefois problématique en éducation (Baillargeon, 2013 ; Cooper et Levin et Campbell, 2009; Landry *et al.*, 2008), ce qui entrave l'efficience du système éducatif.

C'est pourquoi, en vue de soutenir efficacement le réseau éducatif dans la poursuite de l'excellence des pratiques et de l'utilisation efficiente des ressources, grâce à une plus grande mobilisation des connaissances, il devient nécessaire pour le Québec de créer une infrastructure, indépendante et pérenne. Le modèle d'institut national, comme il existe dans le réseau de la santé et des services sociaux, apparaît pertinent.

Par conséquent, en vue de préparer le terrain pour la création d'un institut national en éducation³, ce document présente tout d'abord la problématique de la mobilisation des connaissances. Puis, il expose la nécessité, pour relever le défi posé par cette problématique, que le Québec crée un institut national. Il esquisse par la suite un projet d'Institut national en éducation (INÉ), en s'inspirant de l'Institut national d'excellence en santé et en services sociaux (INESSS). Il se termine enfin par une recommandation relative à la création dudit institut.

² Dans le présent document, la réussite éducative inclut la réussite scolaire.

³ Dans le présent document, l'Institut sera désigné par Institut national en éducation (INÉ). L'appellation finale sera à déterminer.

1. PROBLÉMATIQUE DE LA MOBILISATION DES CONNAISSANCES

Cette section présente la problématique de la mobilisation des connaissances en éducation. Elle résume tout d'abord le contexte québécois. Puis, elle expose la pertinence de la mobilisation et les défis qui y sont afférents. Elle se termine par des exemples d'entraves à cette mobilisation et d'impacts négatifs en découlant.

1.1. Contexte québécois

1.1.1 Reconnaissance des progrès accomplis

Depuis les années 1960, le Québec a mené deux révolutions afin d'adapter son système scolaire. Auparavant, les Québécois francophones étaient parmi les Canadiens les moins scolarisés. L'école obligatoire jusqu'à 16 ans, ainsi que la création du ministère de l'Éducation, de l'Université du Québec et des cégeps, ont permis de donner à tous accès aux études secondaires et postsecondaires.

Après avoir relevé le défi de *l'accès à l'éducation pour tous*, un deuxième défi s'est imposé depuis les années 1970, celui de *la réussite éducative pour tous*. Afin d'atteindre cette cible, le ministère de l'Éducation, Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, le milieu scolaire, des chercheurs, la Fondation Lucie et André Chagnon (2000) et le Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire (Jacques Ménard, 2009), notamment, ont mené moult travaux.

Aujourd'hui, la majorité des jeunes Québécois réussit des études secondaires. Les taux d'accès aux études techniques et universitaires se sont grandement améliorés. Le taux de sortie sans diplôme ni qualification (décrochage annuel) est passé de 22 % en 2002 à 16 % en 2011. Gain appréciable, la fréquentation scolaire des 20-24 ans dépasse celle de toutes les autres provinces canadienne depuis 2012, avec 49,9% de cette population (Gauthier, 2014⁴). Ces progrès sont d'autant plus marquants que la fréquentation des universités et des collèges québécois continue sa progression depuis cette date⁵. Enfin, les résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) placent le système d'éducation du Québec parmi les meilleurs du monde.

⁴ <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bulletins/coupdœil-no33.pdf>

⁵ Voir données préliminaires des inscriptions dans les universités au trimestre d'automne 2014, publiées par le Bureau de coopération interuniversitaire (BCI).

1.1.2 Problèmes persistants

Malgré ces progrès, il y a 25 % des jeunes qui n'ont pas obtenu un diplôme ou une qualification d'études secondaires à l'âge de 20 ans⁶. Ce taux s'élève à plus de 50% dans certains milieux défavorisés⁷ et chez les populations autochtones. L'analphabétisme fonctionnel chez les adultes est passé de 49% à 53% entre 2003 et 2012, alors qu'il augmentait de 42% à 49% au Canada, au cours de la même période (OCDE, 2013 : Tableau D.11, p.38⁸). Enfin, un récent rapport de l'OCDE (2015) démontre une érosion des compétences de base en mathématiques et en science, dans la foulée de celle déjà observée en littératie (Statistique Canada et OCDE, 2000).

1.1.3 Obligation d'efficience pour les commissions scolaires

En vue de favoriser la réussite éducative de tous les élèves, depuis quelques années, les commissions scolaires (CS) s'inscrivent dans une dynamique de gestion axée sur les résultats. C'est dans ce contexte que la ministre de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) annonce en 2008, dans le cadre du projet de loi 88, l'atteinte de cinq buts avec des cibles identifiées pour chacun d'eux: taux de diplomation; français; persévérance, notamment chez les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA); environnement sain et sécuritaire; accès aux moins de 20 ans en formation professionnelle.

Une cible nationale est identifiée par la ministre à l'égard du premier but, soit un taux national de diplomation de 80% avant l'âge de 20 ans en 2020. Pour l'ensemble de ces buts, la ministre convient avec chaque CS des cibles à atteindre dans le cadre de conventions de partenariat. À leur tour, les CS établissent avec les directions de leurs établissements, des conventions de gestion et de réussite éducative précisant les cibles annuelles, identifiant de ce fait la contribution de chaque établissement à l'atteinte des cibles de sa CS.

Par ailleurs, simultanément, des compressions importantes ont cours dans le réseau alors que plusieurs CS sont en décroissance d'effectifs scolaires. Les milieux scolaires doivent ainsi prioriser davantage leurs engagements en fonction des cibles de réussite à atteindre, et faire preuve d'une plus grande efficience.

⁶ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport; Compilation spéciale pour CartoJeunes; octobre 2013.

⁷ Réseau réussite Montréal (2012). *Rapport annuel 2011-2012. Plan d'action 2011-2013.* http://www.researeussitemontreal.ca/IMG/pdf/RRM_Rapport_annuel_2011-2012_Fr-3.pdf

⁸ Tableau D.11 Littératie - Moyennes et niveaux de compétence des personnes de 16 à 65 ans à l'EIACA et au PEICA, Canada, provinces et territoires, 2003 et 2012 : http://www.peicacda.ca/docs/PIAAC2013/Annex-D_new-tablesFR.pdf

Enfin, dans son rapport, le Groupe d'experts à l'égard de l'avenir de la gouvernance scolaire (2014) confirme la nécessité de l'efficience pour les CS. Des changements sont désormais incontournables, afin d'assurer une utilisation optimale des ressources dans un contexte de gestion axée sur les résultats.

1.2. Pertinence de la mobilisation des connaissances et défis

D'entrée de jeu, il importe de définir la mobilisation (ou transfert) des connaissances, de même que ces dernières. À cette fin, sont retenues les définitions proposées par l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ), transposables en l'éducation.

« (...) le transfert des connaissances réfère à l'ensemble des activités et des mécanismes d'interaction favorisant la diffusion, l'adoption et l'appropriation des connaissances les plus à jour possible en vue de leur utilisation dans la pratique professionnelle et dans l'exercice de la gestion en matière de santé (*dans le présent texte : d'éducation). Ces activités et mécanismes d'interaction prennent forme à l'intérieur d'un processus englobant le partage, l'échange et la transmission de connaissances entre plusieurs groupes d'acteurs œuvrant dans des environnements organisationnels différents. (...) les connaissances qui font l'objet d'efforts de transfert peuvent se diviser en trois grandes catégories : les connaissances issues de la recherche, les connaissances issues des savoirs tacites et les connaissances issues des données analysées » (Lemire, Souffez et Laurendeau, 2009, p. 7).

La mobilisation des connaissances doit désormais contribuer dans sa pleine mesure à l'excellence des pratiques et à l'utilisation efficiente des ressources. Conjuguée à l'avancement des connaissances, elle permet de soutenir une évolution continue du système éducatif et d'accroître la réussite éducative du plus grand nombre, notamment les jeunes les plus vulnérables.

Cette mobilisation représente toutefois un défi car bien qu'elle progresse, sa contribution demeure limitée quant au développement des politiques et des pratiques (Cooper, Levin et Campbell, 2009). En effet, en éducation, les connaissances issues de la recherche et des données analysées sont peu utilisées sur le terrain, alors que les savoirs tacites sont rarement évalués.

Par ailleurs, les connaissances en elles-mêmes ne suffisent pas pour changer les pratiques (Levin, 2008). Ainsi, informer des milliers d'enseignants ou d'autres intervenants de l'état des connaissances et les enjoindre à ajuster leurs pratiques en fonction de ces dernières sont des actions nécessaires mais insuffisantes.

Toujours selon Levin (2008), des efforts spécifiques et soutenus doivent par conséquent viser la mobilisation des connaissances. Ces efforts requièrent des ressources et des infrastructures souvent lacunaires actuellement. Les décideurs, les gestionnaires et les intervenants doivent développer une culture de recherche, d'évaluation et de mobilisation des connaissances afin de bonifier et de mettre à jour les politiques, les programmes et les pratiques éducatives. Ils doivent également à la fois apprendre à circonscrire les besoins, à identifier les connaissances pertinentes et à soutenir leur utilisation. Enfin, ils doivent favoriser la réalisation de travaux de recherche et l'évaluation rigoureuse d'innovations ou d'adaptations locales.

1.3 Entraves à la mobilisation des connaissances et impacts négatifs

Bien que la mobilisation des connaissances en éducation soit recommandée, différentes entraves à sa mise en œuvre sont observées, entraînant des impacts négatifs. Cette section présente quelques exemples de ces entraves et de ces impacts.

1.3.1 Accès ardu aux connaissances

Il est ardu pour les différents acteurs d'accéder aux connaissances pertinentes pour la réussite éducative, notamment parce qu'elles ne sont pas recensées, analysées et répertoriées de façon systématique et thématique, en un lieu unique. De plus, les connaissances scientifiques étant disponibles majoritairement en langue anglaise, les acteurs francophones qui ne maîtrisent pas cette langue y ont difficilement accès. Par conséquent, plusieurs connaissances demeurent peu ou pas accessibles, ce qui ne favorise pas leur mobilisation. Cette situation peut de plus entraîner la réalisation de travaux redondants, et laisser certains sujets non investigués scientifiquement.

1.3.2 Interprétation complexe des connaissances

L'interprétation des connaissances est complexe. Elle nécessite une expertise à la fois sur les plans disciplinaire et méthodologique, afin de pouvoir apprécier à leur juste valeur leur contribution dans un domaine donné et d'en dégager des recommandations pour la pratique. Or, il arrive que des interprétations soient réalisées sans l'expertise nécessaire, ce qui entraîne des analyses, des décisions et des pratiques inadéquates. Ainsi, par méconnaissance, certaines pratiques non validées peuvent être promues, alors qu'à l'inverse, des interventions validées peuvent ne pas être reconnues à leur juste valeur, voire simplement ignorées ou dénigrées. Dès lors, des intervenants et des apprenants peuvent se retrouver privés de ressources qui leur seraient favorables, ce qui est problématique tant sur les plans éthique et pratique, que sur le plan de l'optimisation des ressources en ces temps de rareté.

1.3.3 Messages contradictoires de différentes autorités

Différentes autorités du système éducatif fournissent parfois des messages contradictoires, car peu ou pas basés sur l'état des connaissances. Ces messages créent des tensions entre les différents acteurs, sèment de la confusion chez les intervenants et privent les apprenants de pratiques efficaces. À titre d'exemple, soulignons les messages de différentes autorités au regard de l'enseignement de la lecture, qui divergent depuis plusieurs décennies (Baillargeon, 2013). Un état des connaissances scientifiques sur le sujet (p. ex. : National Early Literacy Panel, 2008; National Reading Panel, 2000) permettrait pourtant d'aligner et de faire connaître, de façon claire et efficace, les messages et les actions les plus favorables, ainsi que de conjuguer les forces plutôt que de les opposer.

1.3.4 Investissements considérables dans des pratiques non optimales

Depuis quelques années, des investissements considérables ont été réalisés afin de soutenir des projets ayant pour but d'accroître la réussite éducative. Or, peu de ces projets ont été élaborés en misant sur des pratiques démontrées efficaces, ce qui n'a pas permis d'atteindre le but visé. Ainsi, les chercheurs responsables de l'évaluation de la stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA), visant justement à accroître la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé, constatent l'absence de résultats sur l'apprentissage des élèves, malgré un investissement du Québec de plus de 200 millions en sept ans alloués spécifiquement à cette mesure. Ils observent notamment que les écoles ont peu utilisé les connaissances issues de la recherche (Cauchy, 2009).

1.3.5 Coûts découlant de la non-mobilisation des connaissances

La non-mobilisation des connaissances engendre des coûts. Ces derniers se situent au niveau des apprenants, des intervenants, du système éducatif, de la société, ainsi que des décideurs, en voici quelques exemples :

- Les élèves plus vulnérables ont besoin de pratiques efficaces. Ne pas leur permettre de bénéficier de ces pratiques entrave leur réussite éducative, le développement de leurs talents et de leur plein potentiel, ainsi que leur contribution citoyenne.
- Des pratiques non efficaces sont susceptibles de rendre vains les efforts des intervenants. Par conséquent, certains d'entre eux peuvent éprouver des problèmes liés à leur sentiment de compétence, de l'épuisement, voire abandonner la profession.

- Le système éducatif qui ne met pas en œuvre les pratiques les plus efficaces se retrouve dans une situation où les ressources humaines et financières qu'il investit ne s'avèrent jamais suffisantes pour atteindre les buts visés.
- Le non déploiement des pratiques éducatives efficaces contribue à un niveau indument élevé de décrochage scolaire, d'analphabétisme, d'inégalités sociales et de pauvreté. Ces phénomènes entraînent des coûts humains et financiers élevés pour la société.
- Enfin, les décisions du ministère de l'Éducation qui ne sont pas fondées sur des connaissances éprouvées peuvent être remises en question, de même que les responsables qui les ont prises. Par exemple, certains volets problématiques du renouveau pédagogique, l'enseignement de l'histoire par exemple, ont monopolisé un capital politique qui aurait pu être employé à meilleur escient.

1.3.6 Instances ne pouvant pas assurer un soutien systématique

Depuis 1964, le ministère de l'Éducation développe et soutient différentes initiatives liées à la production ou à la diffusion des connaissances issues de la recherche, notamment grâce à sa Direction générale des politiques, de la recherche et de la planification stratégique. Toujours depuis 1964, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) conseille le ministre sur toute question relative à l'éducation. Créé en 2002, le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) a pour mission de promouvoir l'innovation et le transfert de connaissances, et ce, en vue d'accroître la réussite éducative au Québec. Depuis 2011, il a mis sur pied et anime le Comité de concertation pour le transfert de connaissances en éducation, rassemblant des acteurs de milieux variés, et dont le mandat est de développer une vision globale des activités de transfert des connaissances au Québec. Aucune de ces instances toutefois n'a le mandat ou les ressources nécessaires afin de soutenir systématiquement, de façon concertée et pérenne, le réseau de l'éducation dans la mise en œuvre et l'évaluation de ses pratiques, dans une perspective de mobilisation des connaissances et des acteurs concernés (Janosz *et al.*, 2010).

1.4 Comment soutenir le réseau de l'éducation et ses partenaires ?

Attendu la responsabilité d'offrir à chacun la meilleure éducation possible, le défi de la réussite éducative pour tous et la problématique exposée précédemment, comment soutenir le réseau de l'éducation et ses partenaires de la communauté dans la poursuite du recours aux pratiques d'excellence et de l'utilisation efficiente des ressources ?

2. NÉCESSITÉ POUR LE QUÉBEC D'UN INSTITUT NATIONAL EN EDUCATION

Cette section rappelle tout d'abord des propositions du Conseil supérieur de l'éducation appuyant la création d'un dispositif national pour assurer la qualité du système éducatif. Puis, elle expose le modèle d'institut en éducation. Elle se termine par un aperçu des fonctions d'un tel institut.

2.1 Propositions du Conseil supérieur de l'éducation

« Étant donné l'importance de la veille en éducation et du soutien à l'innovation et à sa diffusion, le Conseil propose donc la mise sur pied d'un comité de travail dont la réflexion devrait porter sur un dispositif concerté en ces matières » (CSÉ, 2002, p. 94). Le Conseil énonce également la proposition suivante :

« Il faut donc mettre en place un dispositif d'ajustement continu qui sache, de manière rapide et efficace, arrimer le curriculum aux besoins des jeunes et de la société et tirer parti des innovations éducatives d'ici ou d'ailleurs (...). En dernier lieu, le Conseil propose que les fonctions de veille en éducation, de soutien et de diffusion de l'innovation soient pleinement assumées par l'État. Par la consolidation de ces activités, l'État pourrait assurer aux Québécois un système éducatif offrant une formation pertinente et de qualité, favorisant la réussite scolaire du plus grand nombre » (CSÉ, 2002, p. 98).

Le Conseil (2006) propose également une vision où « la recherche et la pratique pourront s'éclairer et s'enrichir mutuellement, à l'exemple de ce qui se fait dans le secteur de la santé » (p. 93). Il note qu'il s'agit de l'un des défis à relever pour assurer l'évolution du système d'éducation et l'amélioration des pratiques éducatives.

Enfin, dans son tout dernier avis et en toute cohérence, le Conseil (2014) trace des avenues de formation continue dans une perspective de mobilisation des connaissances. Il y mentionne notamment que « Le personnel enseignant devra, par exemple, veiller à maintenir son expertise du domaine disciplinaire; composer avec l'expansion des connaissances; tenir compte, dans sa pratique, des résultats de la recherche et des expérimentations pédagogiques (p. 9) ».

Compte tenu du contexte présenté précédemment, les propositions du Conseil sont plus que jamais d'actualité. Celui-ci suggère, en vue de favoriser la mobilisation des connaissances, de s'inspirer du secteur de la santé (2006, p. 93), ce qui est fait dans les deux prochaines sections.

2.2 Intérêt du modèle d'institut national en éducation

Différentes infrastructures de concertation existent dans des domaines autres que celui de l'éducation (voir Annexe 2, Gagné, 2014). En santé par exemple, on retrouve l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ, créé en 1998) et l'Institut national d'excellence en santé et en services sociaux (INESSS, créé en 2011). Ces instituts ont permis d'améliorer significativement le soutien à ces réseaux, leur fonctionnement et leur efficience.

Le Québec, dont l'avenir dépend notamment de l'excellence de son réseau éducatif, gagnerait également à compter sur un institut national en ce domaine. Un tel institut pourrait soutenir le réseau de l'éducation et celui de la réussite éducative du Québec, dans la poursuite de l'excellence des pratiques et de l'utilisation efficiente des ressources. Il répondrait à la proposition du Conseil supérieur de créer un dispositif spécifique à cet égard.

Cet institut pourrait ainsi constituer le lieu d'expertise et de référence en éducation au Québec (fiabilité, crédibilité, autorité), en matière de mobilisation des connaissances. Il constituerait un levier privilégié pour développer et soutenir la capacité des milieux scolaires et de leurs partenaires à planifier, à réaliser, à évaluer et à ajuster leurs actions, sur la base des connaissances les plus à jour et ce, à la grandeur du territoire.

2.3 Fonctions d'un institut national en éducation

Un institut national en éducation pourrait assumer différentes fonctions. La section suivante présente un aperçu de celles-ci, de même que quelques considérations.

- Améliorer l'efficience des décisions, des pratiques et de l'utilisation des ressources aux différents paliers d'action (politique, administratif, organisationnel, éducatif), et ainsi générer des économies en prévenant la prise de décisions inadéquates;
- Rassembler des experts représentant l'ensemble des principaux courants épistémologiques et méthodologiques concernant un sujet donné, afin qu'ils produisent des recensions exhaustives et systématiques des connaissances, puis émettent des recommandations relatives notamment aux connaissances, aux ressources, aux pratiques, à la formation, au curriculum, aux stratégies, aux plans d'actions et aux politiques;
- Soutenir le développement et la formalisation de pratiques issues des milieux et reconnues efficaces;

- Conseiller et soutenir les différents acteurs dans l'implantation de pratiques efficaces, notamment au moyen de la formation continue et de l'accompagnement et ce, tant pour l'implantation que pour le maintien;
- Déterminer les besoins prioritaires en matière de connaissances, de diffusion ou de développement, en collaboration étroite avec les intervenants, les gestionnaires et les décideurs concernés par la réussite éducative;
- Conseiller le ministre sur les politiques, les mesures envisagées ou à promouvoir, de même que sur les pratiques prioritaires à soutenir, à implanter ou à réviser;
- Favoriser l'interdisciplinarité et l'intersectorialité, notamment en devenant le vis-à-vis, en éducation, des instituts en santé et en services sociaux (INSPQ et INESSS), afin de favoriser des alliances stratégiques de complémentarité.

Il est à souligner qu'il devient essentiel pour le réseau de l'éducation et ses partenaires de s'inscrire dans une perspective interdisciplinaire et intersectorielle. L'éducation est fortement liée à d'autres secteurs, par exemple ceux de la santé et des services sociaux, de la solidarité sociale, des affaires municipales et de l'occupation du territoire. Les deux instituts du réseau de la santé et des services sociaux, l'INSPQ et l'INESSS, n'ont pas de vis-à-vis en éducation. La création d'un institut national en éducation comblerait cette lacune.

Par ailleurs, bien qu'un institut national en éducation serait appelé à soutenir financièrement et à développer⁹ des outils sur la base de connaissances ou à mener des activités d'évaluation et de validation au profit des acteurs du milieu, il importe de souligner qu'un tel institut ne devrait pas devenir une unité de recherche en soi, faisant compétition aux unités de recherche déjà existantes. Il devrait plutôt valoriser la recherche menée par les chercheurs québécois, mettre à profit la recherche réalisée à l'extérieur du Québec, et encourager la recherche en lien avec la réussite éducative.

Ledit institut devrait enfin défendre la nécessité de soutenir et d'accroître le financement accordé à la recherche en éducation. À ce propos, Bélanger, Gosselin et Umbriaco (2000) observent que le financement de la recherche en éducation est très faible. Ils relèvent qu'en 1997-1998, dans les universités du Québec, les dépenses de recherche en sciences de l'éducation représentent 1,6% des dépenses, comparativement à 37,8% pour les sciences de la santé. Ils observent également que le Québec consacre 0,0003% du budget de l'éducation à la recherche en éducation.

⁹ Cet aspect, qui permettrait notamment la réalisation de projets d'envergure nationale, demeure à préciser.

3. PROJET D'INSTITUT NATIONAL EN ÉDUCATION

Le présent projet d'Institut national en éducation (INÉ) s'inspire en grande partie de l'Institut national d'excellence en santé et en services sociaux (INESSS), car il reconnaît la qualité de l'infrastructure de l'INESSS et vise à favoriser des arrimages entre les deux instituts. Le texte qui suit est tiré de façon presque intégrale de la Loi sur l'Institut national d'excellence en santé et en services sociaux¹⁰, de même que du site Web de cet institut¹¹, puis adapté pour décrire sommairement le projet d'Institut national en éducation selon les aspects suivants : structure, vision et mission, transfert de connaissances, domaines d'expertise et secteur d'action.

3.1 Structure

L'INÉ est un organisme composé de professionnels de l'éducation, de chercheurs et de gestionnaires, ainsi que d'acteurs d'autres secteurs œuvrant pour la réussite éducative, tous animés par la poursuite de l'excellence au service des élèves québécois (voir la Loi créant l'INESSS, de même que l'organigramme de cet institut¹²).

3.2 Vision et mission

Soutenir le réseau de l'éducation dans la poursuite de l'excellence des pratiques et de l'utilisation efficiente des ressources, par la mobilisation des connaissances et des acteurs.

Agir en tant que catalyseur des forces vives de la communauté et du réseau de l'éducation, au profit de l'excellence des pratiques éducatives auprès des enfants et des adolescents.

L'INÉ a pour mission de promouvoir l'excellence en éducation et l'utilisation efficace des ressources dans ce secteur, de la maternelle au secondaire inclusivement.

Il exerce cette mission dans le respect des valeurs d'excellence, d'indépendance, d'ouverture, de rigueur scientifique, de transparence, de probité et d'équité envers ceux qui utilisent les services éducatifs et en tenant compte de ses ressources.

Plus particulièrement, la mission de l'INÉ consiste notamment à:

¹⁰ Loi créant l'INESSS :

http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/l_13_03/13_03.html

¹¹ Site Web de l'INESSS : <http://www.inesss.qc.ca/>

¹² Organigramme de l'INESSS : <http://www.inesss.qc.ca/a-propos/structure.html>

- évaluer les avantages et les coûts des interventions, des ressources et des modes d'organisation des services en éducation;
- élaborer des recommandations et des guides de pratique visant l'usage optimal de ces interventions, de ces ressources et de ces modes d'organisation des services en éducation;
- déterminer, dans ses recommandations et dans ses guides, les critères à utiliser pour évaluer la performance des services et, le cas échéant, les modalités de mise en œuvre et de suivi de ceux-ci, conformément aux meilleures pratiques de gouvernance;
- maintenir à jour ses recommandations et ses guides, les diffuser aux intervenants du système éducatif et les rendre publics, accompagnés de leurs justifications et des informations utilisées pour leur élaboration;
- favoriser la mise en application de ses recommandations et de ses guides par divers moyens de sensibilisation, d'information et de transfert de connaissances;
- faciliter l'accès aux outils permettant le développement des capacités évaluatives des milieux;
- promouvoir et soutenir le développement de l'évaluation scientifique à l'égard des interventions, des ressources et des modes d'organisation des services en éducation;
- faire les consultations qu'il estime appropriées préalablement à l'élaboration de ses recommandations et de ses guides, afin que soient prises en compte les opinions des groupes intéressés et de la population;
- faire des recommandations au ministre;
- définir les méthodes utilisées pour élaborer chacune des catégories de recommandations et de guides et les rendre publiques;
- exécuter tout autre mandat que lui confie le ministre.

Pour l'élaboration de ses recommandations et de ses guides, l'INÉ prend en compte notamment les facteurs suivants:

- le niveau de besoin des personnes visées par ses recommandations et par ses guides;
- le rapport entre les avantages pour ces personnes et les coûts pour le système éducatif;

- les conséquences prévisibles de ses recommandations et de ses guides sur les ressources du système éducatif.

Pour cette prise en compte, l'INÉ s'appuie notamment sur des revues systématiques des données de la recherche, sur des rapports et des recherches évaluatives, sur des évaluations économiques, sur des données issues de la pratique ainsi que sur l'analyse des données québécoises disponibles sur les besoins, les ressources et les services.

De plus, l'INÉ établit et rend public un cadre éthique exposant les principes qui guident son appréciation des résultats de l'évaluation scientifique et fondent les jugements qui le conduisent à ses recommandations et à ses guides.

Dans l'exercice des fonctions, l'INÉ doit en premier lieu évaluer la valeur éducative des ressources. S'il considère que celle-ci n'est pas démontrée à sa satisfaction, il transmet un avis au ministre à cet effet.

L'INÉ doit procéder à l'évaluation de l'efficacité de ses actions et des mesures mises en place dans l'exercice de ses fonctions.

L'INÉ forme des comités permanents pour l'étude de toute question qui relève du domaine scientifique. Ces comités doivent être composés de scientifiques représentant les principaux courants épistémologiques et méthodologiques concernés, de praticiens, d'éthiciens, de gestionnaires et de citoyens.

Il peut aussi former des comités pour l'étude de toute question qui relève de sa compétence.

L'INÉ doit adopter une politique relativement à tous les droits de propriété intellectuelle, incluant notamment les droits d'auteur et les droits de brevet, à l'égard des inventions, des découvertes, des procédés, des appareils, des textes, des recherches et des rapports réalisés par une personne, à la demande de l'Institut.

3.3 Transfert de connaissances

L'INÉ a aussi le mandat d'effectuer le transfert de connaissances de ses projets. Il est donc essentiel qu'il se dote d'un cadre de référence. À cet égard, l'INÉ doit adopter un cadre¹³ qui propose une démarche conjointe de mobilisation et de transfert de connaissances, assurant ainsi l'utilisation optimale de toutes les sources de connaissances ainsi que la concertation de l'ensemble des acteurs concernés.

¹³ Voir modèle de l'INESSS :

<http://www.inesss.qc.ca/fileadmin/doc/INESSS/TransfertMobilisationConnaissances/Affiche-mob-transf-conn-ETMI.pdf>

3.4 Domaines d'expertise

L'INÉ regroupe des domaines d'expertise soutenant la réussite éducative. Ces domaines pourraient être regroupés sous quelques thématiques¹⁴ :

1. Gouvernance, gestion et financement de l'éducation
 - 1.1. Planification stratégique
 - 1.2. Évaluation et monitoring des pratiques
 - 1.3. Déploiement à large échelle des meilleures pratiques
 - 1.4. Leadership des gestionnaires
 - 1.5. Analyse financière
2. Fondements de l'éducation et curriculum
3. Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue des acteurs
4. Voies de formation et curriculum
 - 4.1. Préscolaire
 - 4.2. Primaire
 - 4.3. Secondaire
 - 4.4. Adaptation scolaire
 - 4.5. Formation professionnelle
 - 4.6. Formation des adultes
 - 4.7. Littératie
 - 4.8. Numératie
 - 4.9. Sciences et technologie
 - 4.10. Technologies numériques
5. L'école milieu de vie
 - 5.1. Relations avec les familles
 - 5.2. Relations avec la communauté
 - 5.3. Pauvreté et inégalité sociales
 - 5.4. Diversité culturelle
 - 5.5. Diversité territoriale
 - 5.6. Inclusion
 - 5.7. Intersectorialité

¹⁴ Encore une fois, cette liste est préliminaire et ne sert qu'à démarrer une réflexion plus approfondie sur la question. Certaines thématiques pourraient être regroupées, d'autres découpages proposés.

- 6. Persévérance scolaire
 - 6.1. Prévention universelle et ciblée, suivi et renforcement des apprentissages et de la réussite des élèves
 - 6.2. Transitions et continuité des services
 - 6.3. Approche orientante (information et orientation scolaire et professionnelle)

- 7. Socialisation
 - 7.1. Développement socioaffectif et compétence sociale
 - 7.2. Citoyenneté

3.5 Secteur d'action

L'Institut national en éducation, dans un premier temps, devrait se limiter au secteur éducatif de la maternelle 4 ans au secondaire inclusivement, dans une perspective systémique. Éventuellement, il pourrait couvrir également le secteur 0-4 ans, de même que celui du collégial.

4. RECOMMANDATION

Recommandation : Formation d'un groupe de travail

Que le ministre de l'Éducation forme un groupe de travail, afin d'élaborer le projet de création de l'Institut national en éducation et de consulter les différents acteurs et interlocuteurs pouvant être interpellés par ce projet.

CONCLUSION

Pour offrir à chaque Québécois la meilleure éducation possible, accroître la persévérance scolaire du plus grand nombre, ainsi que réduire la pauvreté et l'exclusion sociales, il faut poursuivre l'excellence des pratiques et l'utilisation efficiente des ressources. Cette poursuite requiert la mobilisation des connaissances, de même que celle des acteurs concernés par la réussite éducative.

Pour ce faire, comme le proposait déjà en 2002 le Conseil supérieur de l'éducation, il faut « mettre en place un dispositif d'ajustement continu qui sache, de manière rapide et efficace, arrimer le curriculum aux besoins des jeunes et de la société et tirer parti des innovations éducatives d'ici ou d'ailleurs » (p. 98). La création d'un Institut national en éducation (INÉ), à l'image de l'Institut national d'excellence en santé et en services sociaux (INESSS), permettrait de concrétiser ce dispositif. En 2015, compte tenu des grands défis à relever et des ressources limitées, un tel institut apparaît désormais comme une nécessité, un incontournable.

Accessible à toutes les régions du Québec, l'INÉ réunirait et catalyserait les forces vives œuvrant pour la réussite éducative. La création de cet institut représenterait un investissement stratégique, relevant d'une décision socialement et économiquement responsable, dans un contexte de société du savoir devant permettre à chaque citoyen de développer son plein potentiel, afin de pouvoir en retour contribuer pleinement à la société.

RÉFÉRENCES

- Baillargeon, N. (2013). *Légendes pédagogiques. L'autodéfense intellectuelle en éducation*. Montréal : Les Éditions Poètes de brousse.
- Barnett, W. S. (2011). Effectiveness of early educational intervention. *Science*, 333, 975-978.
- Bélanger, P.-W., Gosselin, L. et Umbriaco, M. (2000). *La recherche en éducation : outil de développement ?* Congrès de l'AMS : Sherbrooke.
- Cauchy, C. (9 juillet 2009). *Échec de la lutte contre le décrochage. 200 millions n'ont pas permis d'accroître de façon notable la persévérance scolaire*. Le Devoir. <http://www.ledevoir.com/societe/education/258382/echec-de-la-lutte-contre-le-decrochage>
- Comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires (mai 2014). *Rapport déposé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec et Parent, A.-M. (1963 -1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (3 t. en 5 v.).
- Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Le développement professionnel : un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Sainte-Foy: Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010*. Sainte-Foy: Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation (2006). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005. Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Sainte-Foy: Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation (2002). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2001-2002. La gouverne de l'éducation : priorités pour les prochaines années*. Sainte-Foy: Le Conseil.

- Cooper, A., Levin, B. et Campbell, C. (2009). The growing (but still limited) importance of evidence in education policy and practice. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 159-171.
- Gagné, A. (2014). *Recension d'infrastructures de mobilisation des connaissances selon leur territoire, leurs responsabilités et leur gouvernance*. Document inédit.
- Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen, F., Abrami, P., Cartier, S., Chouinard, R., Fallu, J.-S., Desbiens, N., Roy, G., Pascal, S., Lysenko, L. et Turcotte, L. (2010). *L'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement : synthèse du rapport final*. Montréal : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O. et Castonguay, Y. (2008). *La recherche, comment s'y retrouver? Revue systématique des écrits sur le transfert de connaissances en éducation*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/LaRechercheCommentSYRetrouver.pdf
- Lemire, N., Souffez, K. et Laurendeau, M.C. (2009). *Animer un processus de transfert des connaissances. Bilan des connaissances et outil d'animation*. Direction de la recherche, formation et développement. Institut national de santé publique du Québec.
http://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1012_AnimerTransfertConn_Bilan.pdf
- Levin, B. (2008, May). *Thinking about knowledge mobilization*. Paper prepared for an invitational symposium sponsored by the Canadian Council on Learning and the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada. Harrison Hot Springs, British Columbia, May 15-18, 2008.
- National Early Literacy Panel (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. Jessup, Maryland : National Institute for Literacy.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Development.

OCDE (2015). *Universal Basic Skills. What countries stand to gain*. Organisation de coopération et de développement économique. Better policies for better lives.

Statistique Canada et Organisation de coopération et de développement économique. (2000). *La littératie à l'ère de l'information: Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*. Ottawa et Paris.

UNESCO (2015). *Énoncé de position sur l'éducation après 2015*. Édition UNESCO.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336f.pdf>

ANNEXE 1
NOTICES BIOGRAPHIQUES DES SIGNATAIRES

MONIQUE BRODEUR, PH.D.

Doyenne, Faculté des sciences de l'éducation, UQAM (2009 - 2014; 2014 - ...)
Vice-présidente à la recherche et au transfert des connaissances de l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) (2010-...)
Professeure en adaptation scolaire et sociale, UQAM (1999 - ...)
Professeure en orthopédagogie du français, UQTR (1995-1999)
Orthopédagogue et psychoéducatrice, Commission scolaire de Brossard (1986-1995)
Éducatrice, Centre communautaire, quartier Centre-sud de Montréal (1980-1986)
Chercheure régulière, Centre for the Study of Learning and Performance (CSLP), Université Concordia
Chercheure collaboratrice, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)
Membre du Conseil général, Association canadienne d'éducation (2013 - ...)
Membre du Conseil d'administration, Fondation pour l'alphabétisation (2012- ...)

ALEXIS GAGNÉ, M.P.P.

Doctorant en sciences humaines appliquées, Université de Montréal
Analyste Stratégique, Fondation Lucie et André Chagnon (2011- ...)
Créateur de l'Indice Québécois d'Équité entre les Générations, RJCCQ et L'Actualité (2014)
Analyste sénior, Commission scolaire de Chicago (2009-2010)

HUBERT GASCON, PH.D.

Directeur, Unité départementale des sciences de l'éducation, UQAR Lévis (2013 - ...)
Professeur en adaptation scolaire et sociale, Unité départementale des sciences de l'éducation, UQAR Lévis (2002 - ...)
Chercheur régulier, Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et en intégration sociale (CIRRIS) (2010 - ...)
Chercheur régulier, CRDITED MCQ Institut universitaire (2009 - 2014)
Expert invité dans le domaine du handicap, Conseil de l'Europe (2007-2013)
Président, Association Internationale de Recherche scientifique en faveur des personnes Handicapées Mentales (AIRHM) (2001 - 2004)
Directeur de la planification, de la qualité et de la recherche, CRDITED de Chaudière-Appalaches (1986 - 2002)
Codirecteur et éditeur responsable, Revue francophone de la déficience intellectuelle (1990 -2015)

MICHEL JANOSZ, PH.D.

Directeur, École de Psychoéducation, Université de Montréal (2014 - ...)
Professeur titulaire, École de Psychoéducation, Université de Montréal
Membre du groupe d'experts pour l'élaboration du livre vert de la Politique nationale de prévention – Ministère de la Santé et des Services Sociaux (2012 - 2013)
Membre du Groupe d'action sur la persévérance scolaire (J. Ménard, BMO) (2011 - ...)
Responsable des études supérieures, École de Psychoéducation, Université de Montréal (2011-2014)
Chercheur régulier à l'Institut de recherche en santé publique, Université de Montréal (IRSPUM, 2010 - ...)
Membre du comité d'orientation scientifique du programme d'enquête ELDEQ, Institut de la statistique du Québec (2009 - ...)
Directeur, Groupe de recherche sur les environnements scolaire (2006 - ...)
Chercheur responsable de l'équipe interuniversitaire chargée de l'évaluation de la stratégie d'intervention *Agir autrement*, MELS (2002 - 2010)

MIREILLE JETTÉ, M.SC

Directrice, soutien stratégique et performance, Réunir Réussir (2009 - ...)
Chef, équipe veille stratégique et performance, Fondation Lucie et André Chagnon (2008-2010)
Directrice de l'évaluation, Fondation Lucie et André Chagnon (2002-2010)
Conseiller expert en services culturels, économiques et sociaux, Institut de la statistique du Québec/santé Québec (1988-2002)

FRANÇOIS LAFORTUNE, M.A.

Directeur général adjoint, Commission scolaire des Hautes-Rivières (2007 - ...)
Répondant des services éducatifs aux adultes et à la formation professionnelle à la Table des directions générales de la Montérégie (2013-2014)
Membre du comité conjoint MELS-ADIGECS sur la planification stratégique et la reddition de compte (2012-2014)
Représentant de l'ADIGECS au Groupe de concertation en adaptation scolaire du MELS (2012-2014)
Co-fondateur d'une chaire de recherche sur l'intérêt des jeunes à l'égard des sciences et de la technologie (en collaboration avec l'UQAM, l'Université de Sherbrooke et 7 commissions scolaires de sud-ouest du Québec) (2009-2014)
Membre du jury national des Chantiers 7 (2009-2013)
Répondant des services éducatifs aux jeunes à la Table des directions générales de la Montérégie (2007-2013)
Président de la Table des services éducatifs aux jeunes de la Montérégie (2004-2007)
Directeur des services éducatifs aux jeunes, Commission scolaire des Hautes-Rivières (2001-2007)
Directeur adjoint (1997-1999) puis directeur, École secondaire Paul-Germain-Ostiguy, Commission scolaire des Hautes-Rivières (1999-2001)
Conseiller pédagogique, Commission scolaire Provençal (1988-1997)
Animateur et enseignant, Commission scolaire de Marieville (1985-1988)

MARTIN MALTAIS, PH.D.

Professeur, Financement et politique d'éducation, Unité départementale des sciences de l'éducation, UQAR (2013 - ...)
Président du comité sur le financement des universités (CFU) de la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (2015-...)
Responsable du Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en administration scolaire, UQAR (2014 - ...)
Membre du comité exécutif de l'UQAR (2015 - ...)
Membre du conseil d'administration de l'UQAR (2015 - ...)
Membre de la commission des études de l'UQAR (2014 - ...)
Membre du comité sur la propriété intellectuelle de l'UQAR (2015 - ...)
Membre du comité scientifique de l'Institut national d'optique (INO) (2014 - ...)
Membre du comité des brevets et des inventions UQAR (2014 - ...)
Premier conseiller du ministre de l'Enseignement supérieur, de la recherche, de la Science et de la Technologie (2012-2013)
Associé principal, STRATEGEUM (2011 - ...)
Visiting Academic à l'Institute of Education, University of London, Royaume-Uni (2005)
Membre du Conseil des études de l'Université du Québec (1996 - 1999)

JULIEN PRUD'HOMME, PH.D.

Professeur associé, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, UQAM (2008 - ...)
Secrétaire général de la consultation sur l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire (2013-2014)
Membre associé, Institut Santé et Société, UQAM (2008 - ...)
Rédacteur adjoint de la revue *Scientia Canadensis* (2006-2013)
Chargé de cours, Département d'histoire, UQAM (2005 - ...)
Chercheur et consultant sur les formes d'expertise en santé et en éducation (2001 - ...)
Concepteur de matériel didactique (1998-2000)

CLAUDE ST-CYR, PH.D.

Chargé de cours à la maîtrise en éducation, Bishop's University (2012-2014)
Administrateur, Conseil d'administration, Association canadienne d'éducation (2010-2012)
Administrateur, Conseil d'administration, président du Comité de vérification, Agence de la santé et des services sociaux de l'Estrie (2010-2012)
Directeur général, Commission scolaire de la Région de Sherbrooke, Sherbrooke (2003-2011)
Directeur général et secrétaire général, Cégep de Drummondville (2001-2003)
Administrateur, Conseil d'administration, UQTR (2001-2003)
Directeur du Collège constituant de Joliette, Cégep régional de Lanaudière (1998-2001)
Directeur des études, Cégep Joliette-De Lanaudière (1995-1998)
Directeur adjoint au service des études, Cégep du Vieux Montréal (1989-1995)
Chargé de cours en sciences de l'éducation (1983-1989)
Conseiller pédagogique, Cégep Joliette-De Lanaudière (1983-1989)
Enseignant au secondaire (1978-1984)

MARC ST-PIERRE, M.A.

Président du comité éditorial : Le Point sur le Monde de l'Éducation (2012-2014)
Chargé de cours, administration scolaire, UQO (2011 - ...)
Directeur-général adjoint à la réussite, Commission scolaire de la Rivière-du-Nord (2002-2012)
Membre du Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2001-2005)
Chargé de cours, Secteur de la gestion de l'éducation et de la formation, Université de Sherbrooke (2000-2005)
Membre du comité de rédaction de la revue Vie Pédagogique (1999-2003)
Coordonnateur des services à l'enseignement, Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP) (1998-2002)
Directeur du secondaire, Académie Lafontaine (1996-1998)
Directeur, Centre François-Michelle (1994-1996)
Chargé de cours, Département des sciences de l'éducation, UQAM (1993-1997)
Directeur-adjoint, École secondaire Jean-Baptiste Meilleur, Commission scolaire Le Gardeur (1992-1993)
Chargé de cours, Département de mathématiques, UQAM (1990-1997)
Enseignant, École secondaire Jean-Baptiste Meilleur, Commission scolaire Le Gardeur (1989-1992)
Orthopédagogue, École primaire Louis-Fréchette, Commission scolaire Le Gardeur (1988-1989)
Éducateur spécialisé, responsable d'unité de vie, Centre de réadaptation Mont St-Antoine (1977-1988)

SERGE STRIGANUK, PH. D.

Doyen, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke (2013 - ...)
Président de l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) (2014 -...)
Professeur en gestion de l'éducation, Université de Sherbrooke (2001 - ...)
Membre et président du Conseil d'administration, Cégep de Granby (2014 -...)
Membre de l'Équipe de recherche sur la coopération et le partenariat en éducation (ERCPÉ) (2002-2012)
Directeur, École secondaire Joseph-Hermas Leclerc, Commission scolaire du Val-des-Cerfs (1998-2001)
Directeur adjoint, École secondaire Sacré-Cœur, Commission scolaire du Val-des-Cerfs (1997-1998)
Directeur adjoint, École primaire de l'Assomption, Commission scolaire du Val-des-Cerfs (1993-1997)
Enseignant en éducation physique, Commission scolaire du Val-des-Cerfs (1982-1993)

MICHEL UMBRIACO, PH.D.

Professeur, Unité d'enseignement et de recherche en Éducation, TÉLUQ (1972 - ...)

Auteur de nombreux documents concernant l'éducation, la gestion et le financement des universités, ainsi que le développement par la formation

Détenteur de nombreuses reconnaissances professionnelles

Gestionnaire de projets majeurs de formation continue et de perfectionnement professionnels

Directeur de l'Unité d'enseignement et de recherche en Éducation, TÉLUQ (2011-2012)

Professeur associé en Science de l'éducation, Université Laval (2009-2013)

Responsable des projets de formation continue, TÉLUQ (2007-2012)

Président du Comité sur le financement des universités, FQPPU (2006 - 2015)

Responsable de l'Institut de promotion de l'enseignement à distance, ACED (2000-2004)

Ministère des Communications du Canada :

 Directeur général, Centre canadien de recherche, CCRIT (1990-1992)

 Directeur général du Développement régional, SMA intérimaire (1988-1990)

Membre fondateur du Canal Savoir (1985-1987), président (2003 - 2005)

Membre fondateur (1972-1973) de la TÉLUQ

Membre du Conseil des universités du Québec (1971-1975)

ANNEXE 2

DOCUMENT AFFÉRENT

Recension d'infrastructures de mobilisation des connaissances

Gagné, A. (2014). *Recension d'infrastructures de mobilisation des connaissances selon leur territoire, leurs responsabilités et leur gouvernance*. Fondation Lucie et André Chagnon : Document inédit.