
Mémoire déposé à la Commission de la culture et de l'éducation dans le cadre des consultations sur le Projet de loi 23



Mario Richard, Ph. D
Steve Bissonnette, Ph. D

L'urgence de mettre en place un *Institut national d'excellence en éducation (INEE)*

**Mario Richard, Ph. D.
Steve Bissonnette, Ph. D.**

Professeurs titulaires
Université TÉLUQ

INTRODUCTION

Le projet de loi 23 déposé le 4 mai dernier par le ministre de l'Éducation vise à rendre le réseau scolaire plus efficace. Pour ce faire, différentes mesures sont proposées, dont la création d'un Institut d'excellence en éducation (INEE). En parallèle, par ce projet de loi, le ministre veut aussi améliorer l'accès aux données du système scolaire, entre autres, les résultats des élèves, un prérequis dont l'INEE aura besoin pour fonctionner. C'est sur ces deux mesures que se concentrera particulièrement le présent mémoire.

Plus précisément la vocation de l'INEE consistera à offrir un soutien au ministre de l'Éducation et aux établissements scolaires pour favoriser la réussite éducative, en rendant disponibles des synthèses des connaissances scientifiques les plus rigoureuses pour déterminer les orientations à établir et pour appuyer la prise de décision traduisant leur implantation. Nous appuyons résolument la création de cet institut et nous considérons qu'il s'agit d'une initiative majeure qui devrait contribuer grandement à l'amélioration des pratiques en éducation au Québec.

De fait, au cours des 20 dernières années, des changements importants ont été mis en place dans le système d'éducation québécois sans se référer aux données probantes provenant de la littérature scientifique et sans en évaluer rigoureusement l'impact sur le rendement des élèves. Afin d'illustrer cet état de fait, dans une première partie à caractère rétrospectif, nous présenterons deux exemples concrets pour mettre en lumière ces erreurs et leurs effets. D'abord, nous reviendrons sur l'implantation de la réforme de l'éducation, aussi appelée renouveau pédagogique, et nous ferons état des effets négatifs qu'elle a engendrés sur le rendement des élèves. Nous examinerons ensuite la stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA) qui a également produit des résultats négatifs sur la réussite des élèves et leur diplomation. Nous concluons cette partie en soulignant les actions préventives à déployer pour éviter la répétition de telles erreurs et le rôle central de l'INEE dans leur mise en place et nous terminerons sur une condition fondamentale à respecter pour qu'il puisse y parvenir.

Dans la seconde partie, afin de tirer profit des erreurs du passé, nous adopterons une vision prospective. Nous commencerons par présenter une seconde condition à respecter afin que l'INEE puisse remplir sa vocation. Celle-ci a trait au déploiement d'activités de développement professionnel auprès des enseignants pour que les données probantes produites par l'INEE soient transférées en classe. Puis, nous donnerons un exemple concret de l'utilisation de ces données probantes appliquée à une problématique majeure à laquelle est actuellement confronté notre système scolaire, soit la pénurie des enseignants au Québec.

En bref, le volet rétrospectif de ce mémoire montrera les erreurs du passé justifiant la création de l'*Institut national d'excellence en éducation*. Le volet prospectif, quant à lui, expliquera comment il sera possible pour un tel institut d'éviter de telles erreurs dans le futur.

VOLET RÉTROSPECTIF

La réforme de l'éducation québécoise

Le Québec a entrepris, en 2000, une réforme importante de son système éducatif. Alors que le rapport final des États généraux sur l'éducation préconisait, notamment, une refonte des programmes des écoles primaires et secondaires, la réforme de l'éducation québécoise, renommée plus tard « *renouveau pédagogique* », est allée beaucoup plus loin que les conclusions énoncées dans ce rapport. À ce sujet, Gauthier et Mellouki (2006) indiquent :

Elle [réforme de l'éducation] a entraîné la pédagogie et l'acte d'enseigner dans une transformation radicale dont la cohérence avec l'objectif premier – faire réussir le plus d'élèves à l'école – est loin d'être assurée. En effet, pour prendre le virage du succès, dit le slogan ministériel, il faut désormais passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage, selon lequel les activités d'enseignement prennent notamment la forme de projets réalisés en équipe par les élèves placés dans des situations complexes d'apprentissage. (p. 10)

Le recours à la pédagogie de projet, dans le contexte de la réforme de l'éducation, s'explique aisément en consultant le *Programme de formation de l'école québécoise* qui indique spécifiquement prendre appui sur le courant constructiviste (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Par conséquent, une trilogie semble s'être développée dans le discours pédagogique au Québec : réforme de l'éducation, constructivisme et pédagogie du projet. Chaque élément ne va pas sans les deux autres ! Or, il importe de préciser que la réforme québécoise partage de nombreuses similitudes avec plusieurs réformes francophones, dont la France, la Suisse et la Belgique.

À ce sujet, dans un rapport intitulé *Réflexions sur la réforme curriculaire au Québec* remis à la Centrale des syndicats du Québec en septembre 2001, Lessard et Portelance indiquent que:

Les éléments de la réforme et leurs origines laissent voir que le Québec, en matière de politique éducative, est au confluent de deux grandes traditions, l'europpéenne et l'américaine, celle des pays anglo-saxons et celle de la francophonie européenne. En effet, en matière structurelle, d'organisation scolaire et d'administration de l'éducation, le Québec est résolument nord-américain et anglo-saxon; en matière curriculaire et pédagogique, sans tourner le dos au reste du continent, il n'en puise pas moins davantage son inspiration en France, en Suisse francophone et en Belgique (pp. 20-21)

Pourtant les réformes genevoises et belges desquelles le Québec s'est inspiré aurait dû mettre en garde nos réformateurs. En effet, l'analyse des résultats scolaires de la réforme de l'enseignement primaire genevois en Suisse, réforme d'inspiration socioconstructiviste (Lessard, 1999) préconisant la différenciation pédagogique, accompagnée d'une pédagogie de projet, avait démontré que **les élèves provenant des écoles dites en rénovation [écoles ayant implanté la réforme] performant moins bien que ceux issus des écoles traditionnelles [écoles n'ayant pas implanté la réforme]** (Favre et al., 1999).

De plus, des résultats comparables avaient également été observés du côté de la réforme belge qui était, elle aussi, d'orientation socioconstructiviste.

C'est sur le plan de la dynamique pédagogique propre à l'école que nous avons eu des résultats surprenants, voire paradoxaux. Nous nous attendions à ce que soient plus performants les élèves des écoles qui nous avaient été signalées par les inspecteurs comme engagées dans des projets pédagogiques novateurs [implantation de la pédagogie de projet]. **Non seulement nous n'avons pas constaté cette tendance, mais dans certains cas les résultats provenant d'écoles réputées dynamiques ont été particulièrement mauvais** (Rey, 2001, p. 82).

Ainsi, dès 1999 et 2001, ces études avaient montré des effets négatifs de la trilogie: réforme de l'éducation, constructivisme/socioconstructivisme et pédagogie du projet. Cela n'a mis aucun frein aux réformateurs québécois. Les résultats négatifs montrés par les réformes genevoise et belge ont été confirmés, en contexte québécois, quelques années plus tard par les travaux d'une *Table de pilotage* mandatée par le Ministère pour faire le suivi de la réforme québécoise¹.

Effets du renouveau pédagogique sur les résultats des élèves

Pour évaluer les effets de la réforme sur le rendement scolaire, la *Table de pilotage* a analysé les résultats des élèves québécois de la 4e année lors de l'Enquête internationale sur la mathématique et les sciences (TEIMS) et ceux d'élèves de la 6e année à l'Épreuve obligatoire d'écriture du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2006).

L'Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TEIMS) 2003

L'enquête de 2003 a mesuré la performance des élèves de 4e année dans 193 écoles primaires, partout au Québec, pour un total de 4 350 élèves. Plus précisément, TEIMS 2003 a comparé la performance des élèves québécois à celle des élèves de 26 autres pays, ainsi qu'à celle des élèves de la province voisine (l'Ontario) de même qu'à celle d'élèves provenant de l'Indiana. L'enquête de 2003 permet également de comparer les résultats obtenus par les élèves québécois huit ans plus tôt, soit en 1995.

En mathématiques, l'étude permet de comparer les résultats de 1995 et 2003 pour 15 pays et deux provinces canadiennes, soit le Québec et l'Ontario. En 1995, le Québec obtenait une note supérieure (550) à celle de 2003 (506) à l'épreuve de mathématiques. Le Québec

¹ Présentation de la Table de pilotage dans Bissonnette (2008):

Celle-ci, formée de représentants du Ministère et des principaux partenaires de l'éducation – le personnel enseignant, les parents, les cadres scolaires, les commissions scolaires, les établissements d'enseignement privés et les universités –, doit notamment cerner les enjeux et les obstacles, faire le point périodiquement et proposer au ministre, s'il y a lieu, les ajustements nécessaires. La Table de pilotage élabore, enfin, des mécanismes permanents d'évaluation, de suivi et d'ajustement du renouveau pédagogique. La mise en œuvre du renouveau pédagogique et de son suivi est donc une responsabilité que se partagent le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ses partenaires du réseau de l'éducation (p. 172)

se situait alors au 4e rang derrière le Japon, Hong Kong et Singapour. En 2003, il se retrouve au 11e rang, se faisant devancer par les Pays-Bas, la Lettonie, l'Angleterre, la Hongrie, les États-Unis, Chypre, et la province de l'Ontario. En fait, sur 17 pays participants, 11 ont amélioré leur performance, 1 pays est demeuré inchangé et 5 autres ont vu leur rendement se détériorer, dont le Québec. **De fait, le Québec représente le participant ayant connu la plus forte détérioration de sa performance.**

Pour les sciences, l'étude TEIMS permet de comparer à nouveau les résultats obtenus entre 1995 et 2003 pour 15 pays et 2 provinces canadiennes (Québec et Ontario). En 1995, le Québec obtenait une note supérieure à l'épreuve de sciences (529) à celle obtenue en 2003 (500). Le Québec, en 1995, se situait au 4e rang derrière le Japon, les États-Unis et les Pays-Bas. En 2003, comme en mathématiques, il se retrouve au 11e rang, se faisant devancer par Singapour, Hong Kong, l'Angleterre, la Hongrie, la Lettonie, la Nouvelle-Zélande, l'Australie, l'Écosse et l'Ontario. En fait, sur les 17 participants, 10 pays ont amélioré leur rendement alors que les 7 autres ont connu une diminution de leur résultat. **Après la Norvège, le Québec est l'état ayant connu la plus forte détérioration de sa performance.**

Les épreuves obligatoires d'écriture en français, langue d'enseignement, à partir des données analysées en 2000 et 2005-2006.

Les résultats des élèves de la 6e année du primaire aux épreuves obligatoires d'écriture en français, langue d'enseignement obtenus en 2000 et 2005-2006 constituent un autre indicateur des effets de l'application du nouveau *Programme de formation*. Il importe de préciser que les conditions de préparation, de passation et de correction des épreuves de 2000 et de 2005-2006 ont été les mêmes (MELS, 2006). Le projet d'écriture de 2005-2006 est également semblable à celui de 2000. Dans les deux situations, il s'agissait d'écrire une lettre en ayant lu au préalable quelques textes pour s'y préparer.

Comparativement à ceux de 2000, les taux de réussite de 2005 montrent des baisses de résultats pour trois des cinq critères évalués. La réussite aux critères portant sur la pertinence et la suffisance des idées ainsi que sur le vocabulaire a été la même pour les deux années. Cependant, la réussite à l'organisation du texte a baissé en 2005 de cinq points de pourcentage. Les baisses en 2005 sont plus marquées en ce qui concerne la syntaxe et la ponctuation ainsi que l'orthographe d'usage et grammaticale. Dans les deux cas, la baisse a été de dix points de pourcentage.

Les résultats de l'année 2006 montrent à nouveau une détérioration de l'orthographe : 77 % des élèves ont réussi à ce critère en 2005 contre 68 % en 2006 (Dion-Viens, 2008). Parmi les cinq éléments évalués (vocabulaire, syntaxe et ponctuation, pertinence et suffisance des idées, organisation du texte, orthographe), **la syntaxe et la ponctuation est le seul critère qui a été mieux réussi qu'en 2005, même si le score reste inférieur à celui de 2000².**

²<https://www.lesoleil.com/2008/12/26/le-francais-des-eleves-du-primaire-continue-de-se-deteriorer-77b9316d23e3f3af0f9a860506ab5ca3/>

Globalement, les résultats présentés par la Table de pilotage du Québec révèlent que les élèves du primaire qui ont vécu la réforme de l'éducation obtiennent des performances inférieures à leurs prédécesseurs, eux qui ont connu les anciens programmes d'études, dans les domaines des mathématiques, des sciences ainsi qu'en écriture. À ces résultats négatifs, se sont ajoutés, en 2006, ceux obtenus en lecture par les élèves de 4^e année à l'épreuve du *Programme international de recherche en lecture scolaire* (PIRSL) comparativement aux résultats des élèves non réformés en 2001 (Bissonnette, 2008).

De plus, les évaluations réalisées au secondaire ayant comparé le rendement des élèves réformés à ceux ayant vécu les anciens programmes d'études ont également montré des résultats négatifs dans toutes les disciplines évaluées (Haeck, Lefebvre et Merrigan, 2014; Larose et Duchesne, 2014). Les garçons et les élèves à risque qui ont été exposés à la réforme de l'éducation ont été moins nombreux à obtenir leur diplôme du secondaire que ceux qui n'ont pas connu le renouveau pédagogique (Larose et Duchesne, 2014). Pourtant, les élèves vulnérables étaient bel et bien ceux qui étaient particulièrement visés par cette réforme.

En somme, la réforme de l'éducation québécoise a engendré des effets négatifs sur le rendement scolaire des élèves, et ce, tant au secteur primaire que secondaire. Malgré les effets négatifs constatés par la Table de pilotage en 2006, combinés à ceux montrés auparavant dans les réformes éducatives comparables en 1999 à Genève et en 2001 en Belgique, le renouveau pédagogique s'est tout de même déployé au secondaire, et ce, même si une demande de moratoire avait été réclamée par divers intervenants, dont l'ancien premier ministre Bernard Landry et le Collectif pour une éducation de qualité³. Quelques années ont suivi et qu'avons-nous constaté à la suite de l'implantation du renouveau au secondaire ? Autant de résultats négatifs que ceux montrés au niveau primaire! À ce sujet, le collègue Égide Royer affirmait en 2015, dans une entrevue accordée au Journal de Montréal : « C'est un constat d'échec, c'est clair [...], tu ne peux pas conseiller à personne d'appliquer cette réforme ».⁴

Cette réforme était-elle fondée sur des données probantes ? Aucunement. Il suffit de consulter les références du *Programme de formation de l'école québécoise* pour le constater. Des évaluations rigoureuses et un monitoring continu des résultats des élèves ont-ils été réalisés, et ce, dès l'implantation de cette réforme? Aucunement.

Voyons maintenant ce qu'il en est d'une seconde initiative, soit la « *Stratégie d'intervention agir autrement* ».

³ Marie-Andrée Chouinard, « Le Collectif pour une éducation de qualité demande un moratoire sur la réforme au secondaire », *Le Devoir*, 23 janvier 2006, <<https://www.ledevoir.com/societe/education/100302/le-collectif-pour-une-education-de-qualite-demande-un-moratoire-sur-la-reforme-au-secondaire>>

⁴ Daphnée Dion-Viens, « Une étude révèle que le renouveau pédagogique a causé du tort », *Journal de Montréal*, 4 février 2015, <<https://www.journaldemontreal.com/2015/02/04/une-etude-revele-que-le-renouveau-pedagogique-a-cause-du-tort>>

Effets de la *Stratégie d'intervention Agir autrement* (SIAA) sur la réussite et la diplomation des élèves

La *Stratégie d'intervention Agir autrement* (SIAA) avait pour objectif de soutenir le milieu scolaire afin d'aider les élèves de milieux défavorisés à cheminer vers la réussite scolaire. Mise en place en 2002, la SIAA a versé aux écoles primaires et secondaires, pouvant en bénéficier, des centaines de millions de dollars pour améliorer la réussite et la diplomation des élèves. Un seul rapport d'évaluation a été réalisé afin de mesurer les effets de cette stratégie d'intervention⁵. Voici deux extraits des pages 30 et 33 de ce rapport montrant les effets de cette stratégie sur la réussite scolaire et la diplomation dans les écoles secondaires.

⁵http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/SyntheseSIAA.pdf

FAITS SAILLANTS - LES EFFETS SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE

La SIAA a-t-elle eu des effets positifs sur les apprentissages et la motivation des élèves, particulièrement en lecture et en mathématiques ?

Globalement, la SIAA ne semble pas avoir eu d'effets positifs appréciables sur les apprentissages des élèves⁴⁷. Certains indices pointent même vers une légère détérioration du rendement scolaire en langue d'enseignement (tel que perçu par les élèves; voir figure 6 pour une illustration de cet effet) et en mathématiques. Résultat surprenant, cet effet négatif apparaît plus prononcé chez les élèves qui fréquentent les écoles où le degré d'implantation de la SIAA est le meilleur. Enfin, le temps passé à lire pour les études demeure stable selon les élèves SIAA, mais est en hausse dans les écoles de comparaison, et le temps passé à lire pour le plaisir, stable dans les écoles de comparaison, tend à diminuer chez les élèves des écoles SIAA, et encore davantage dans les écoles au degré d'implantation élevée.

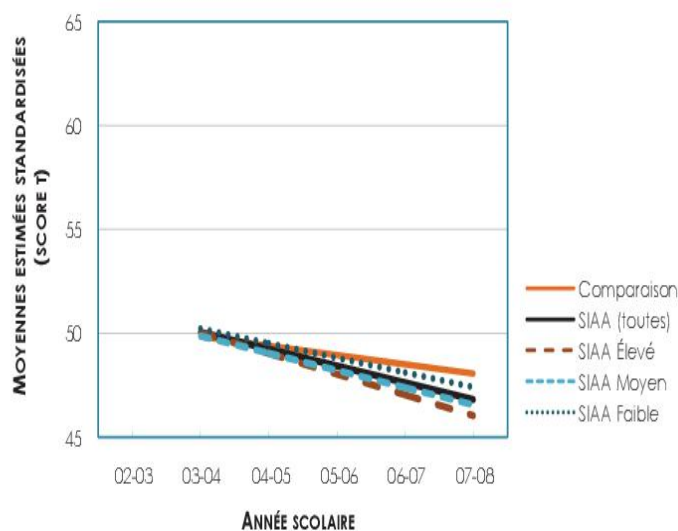


Figure 6 - Illustration des effets de la SIAA sur le rendement scolaire en langue d'enseignement tel que rapporté par les élèves (cohorte 2003-2008)

Par ailleurs, nos analyses indiquent que le risque de décrocher tend à s'accroître davantage chez les élèves qui fréquentent les écoles dont le niveau d'implantation de la SIAA est élevé (résultats qui apparaissent dans l'analyse des données agrégées et dans l'une des cohortes; voir figure 9 pour une illustration de cet effet). Ce résultat n'est pas étonnant puisque l'indice de risque de décrocher est en bonne partie basée sur le rendement et la motivation scolaires qui, comme nous l'avons vu, semblent être davantage en baisse dans ces écoles. Cela étant, les analyses réalisées sur les cohortes d'élèves n'indiquent aucune différence significative dans les taux de diplomation ou de sorties sans diplôme, quelle que soit la qualité de la mise en œuvre de la Stratégie. Il en est de même pour l'analyse au niveau agrégé.

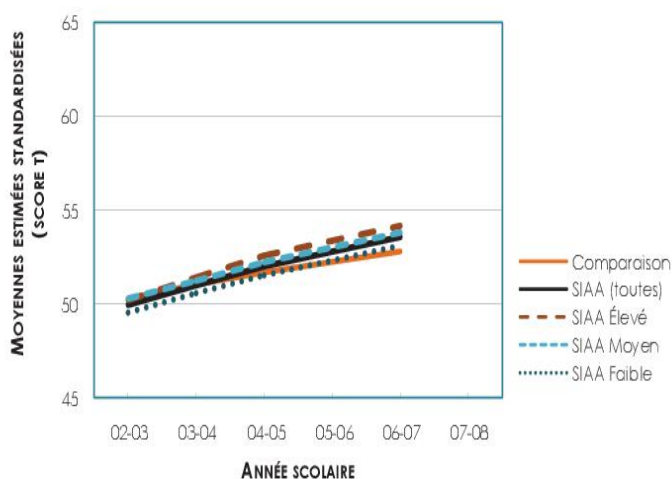
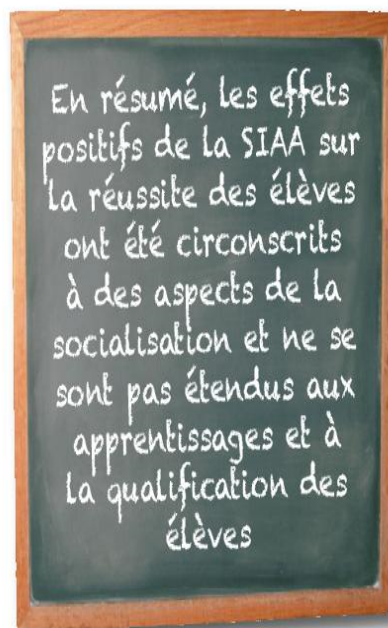


Figure 9 - Illustration des effets de la SIAA sur l'indice de risque de décrocher (cohorte 2002-2007)

Les effets positifs de la Stratégie sur la réussite des élèves apparaissent circonscrits à la sphère de la socialisation (relations avec les pairs et avec les enseignants, estime de soi, délinquance et violence relationnelle, consommation de psychotropes, problèmes associés à la consommation de drogues ou d'alcool, vente de drogue). Plusieurs de ces effets positifs de la SIAA sur la socialisation des élèves sont cohérents avec les effets positifs relevés précédemment sur les climats scolaires et les problèmes perçus.

Malgré quelques petits changements à l'avantage de la SIAA (aspirations scolaires des élèves, avantages perçus au décrochage), il demeure que les effets de la Stratégie sur la réussite des élèves sur le plan de l'instruction et de la qualification semblent à peu près inexistantes. Plus encore, la Stratégie semble même associée à des effets inattendus: les élèves des écoles SIAA dont le degré d'implantation est parmi les plus élevés rapportent une légère détérioration de leurs apprentissages et de leur motivation scolaire ainsi qu'une hausse du risque d'abandonner l'école. Si ces effets sont bien souvent de faible ampleur et se limitent à l'une ou l'autre des cohortes d'élèves à l'étude, ils demeurent préoccupants. Nous discutons de tous ces résultats dans la prochaine section.



Malgré les effets négatifs constatés sur le rendement et la diplomation des élèves, et ce **particulièrement auprès des écoles secondaires ayant implanté la SIAA à un niveau élevé**, la stratégie a tout de même été déployée dans les écoles primaires. À notre connaissance, aucune évaluation du même genre que celle réalisée au secondaire n'a eu lieu.

Un devoir de mémoire

Dans le débat actuel entourant la création de l'*Institut national d'excellence en éducation*, le Québec doit se souvenir de ces erreurs du passé. On ne peut imposer des changements d'une telle envergure dans un système éducatif et y engouffrer des fonds publics de plusieurs centaines de millions sans consulter la littérature scientifique afin de prendre les meilleures décisions pour l'avenir de nos enfants.

En outre, l'implantation de tout changement en éducation doit être suivie de près et son monitoring doit être assuré par une gestion rationnelle axée sur les résultats ou une approche rigoureuse semblable. La rétrospective du déploiement du *Renouveau pédagogique* et de la SIAA que nous avons effectuée montre clairement que ces actions n'ont pas été réalisées rigoureusement. Or, il ne s'agit malheureusement pas de cas d'exception en éducation au Québec. Il serait possible d'analyser plusieurs autres initiatives semblables où le non-recours aux données probantes et à littérature scientifique se conjugue à l'absence de suivi des interventions.

Par conséquent, les données sont indispensables en éducation. D'une part, le recours aux données probantes permet d'identifier les meilleures pratiques favorisant la réussite des élèves. D'autre part, le déploiement de ces pratiques en salle de classe et leurs effets sur la réussite des élèves doivent être monitorés par l'utilisation de données fiables et valides provenant des milieux de pratique. Pour ce faire, la production de telles données par les centres de services scolaires devient donc indispensable.

Toutefois, avant de présenter le volet prospectif, il nous apparaît essentiel de souligner que, pour qu'il puisse exercer pleinement son rôle, le gouvernement devra assurer l'indépendance totale de l'INEE par sa composition, la liberté de parole accordée à ses membres et, le cas échéant, l'acceptation de recommandations pouvant être en opposition avec certaines politiques ministérielles, qui devront alors être ajustées en conséquence. **Le respect de l'indépendance de l'INEE s'avère alors une condition *sine qua non* pour assurer son fonctionnement optimal.** Comme les membres le spécifient dans les pages liminaires de leur rapport, il s'agit d'ailleurs d'un des cinq principes qui, en 2017, avaient guidé les recommandations effectuées par le Groupe de travail sur la création d'un *Institut national d'excellence en éducation*. « La presque totalité des personnes et des groupes rencontrés ainsi que des mémoires reçus insistent sur l'importance de garantir une indépendance à l'égard des influences de toute nature » (p. ii).

VOLET PROSPECTIF

L'appropriation des données probantes par les milieux de pratiques : un défi à relever pour l'*Institut national d'excellence en éducation*

Tel qu'énoncé précédemment, la vocation première de l'INEÉ sera d'offrir un soutien au ministre de l'Éducation et aux établissements scolaires pour favoriser la réussite éducative, en rendant disponibles des synthèses des connaissances scientifiques les plus rigoureuses pour déterminer les orientations à établir et appuyer la prise de décision traduisant leur implantation. Dans cette perspective, bien que, comme l'énonce le point 2 de la mission de l'INEE dans le projet de loi, de « dresser et maintenir à jour une synthèse des connaissances scientifiques disponibles, au Québec et ailleurs, concernant la réussite éducative et le bien-être des élèves » (Assemblée nationale du Québec, p.16) constitue un objectif central, l'Institut ne pourra faire abstraction des conditions à mettre en place pour soutenir le transfert de ces connaissances dans les milieux de pratique, à défaut de faillir à sa mission.

Le quatrième point de la mission de l'INEÉ visant à « favoriser la mise en application de ses recommandations, principalement par le développement et la diffusion d'activités de formation pratique, notamment au bénéfice du personnel scolaire, ou d'autres outils de transfert de connaissances qui mettent de l'avant les pratiques et les méthodes pédagogiques révélées efficaces par la recherche scientifique » (Assemblée nationale du Québec, p. 16), se révèle alors d'une cruciale importance. En nous appuyant sur les résultats d'une synthèse des connaissances sur la formation continue des enseignants⁶, nous estimons que, pour soutenir le transfert des données probantes que générera l'INEÉ dans les milieux de pratique, la solution retenue devra permettre d'assurer systématiquement la formation et l'accompagnement des intervenants du réseau scolaire.

Comment alors ces modalités doivent-elles s'opérationnaliser de façon concrète? Les études sur le développement professionnel (DP) révèlent que pour être efficaces, les activités de formation continue doivent respecter deux conditions essentielles. La première se rapporte au contenu, la seconde à la démarche. Premièrement, il s'agit de proposer aux enseignants des interventions pédagogiques basées sur des données probantes. Deuxièmement, il faut tenir compte des principes permettant l'implantation d'un changement durable des pratiques enseignantes en classe. Ainsi, en plus de mettre à la disposition des intervenants scolaires des outils clairs et conviviaux, s'il veut remplir sa mission, l'INEÉ devra prévoir une démarche systématique d'accompagnement des milieux de pratiques, sur la base des résultats probants, dans la mise en place des stratégies les plus appropriées à leurs besoins et des conditions favorisant leur mise en œuvre.

⁶ Richard, M., I. Carignan, C. Gauthier & S. Bissonnette (2017). Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse des connaissances (Les approches et pratiques favorables à la persévérance et réussite scolaires). Québec : Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC).

Pour obtenir des retombées positives sur l'apprentissage des élèves, le DP ne peut se limiter à offrir aux enseignants une succession de formations ponctuelles, fragmentées et décontextualisées, sans suivi ou accompagnement. Pour être efficace, le DP doit plutôt être géré comme un processus d'apprentissage professionnel continu et itératif, et viser des objectifs explicitement liés aux résultats des élèves. De plus, il doit reposer sur une démarche d'accompagnement collaborative qui bénéficie du soutien organisationnel d'une direction faisant preuve de leadership pédagogique.

Cinq principes pour soutenir le transfert des données probantes en classe

En combinant les résultats de plusieurs synthèses de recherche, Richard et ses collaborateurs (2017) ont pu répertorier cinq principes favorisant l'efficacité du développement professionnel des enseignants. Il s'agit de principes généraux qui reposent sur des données probantes et qui s'appliquent pour l'enseignement de l'ensemble des matières scolaires. L'INEÉ devrait s'appuyer sur ces principes en tant que normes de référence afin de mettre en place un processus de formation continue permettant d'établir un pont entre les chercheurs et les praticiens, de façon à soutenir l'implantation en classe des données probantes répertoriées par la recherche.

1^{er} principe : *le développement professionnel devrait viser explicitement à améliorer l'apprentissage des élèves et à évaluer systématiquement l'effet obtenu sur leurs résultats.* Le DP des enseignants est plus efficace quand les activités de formation continue sont enchâssées dans le contexte de la classe et poursuivent un objectif clairement établi, c'est-à-dire celui d'améliorer les résultats des élèves.

2^e principe : *les activités de développement professionnel devraient être étayées par des données probantes et être animées par des spécialistes dont l'expertise est reconnue.* Le DP des enseignants est plus efficace quand il propose des interventions fondées sur des données probantes qui permettent de combiner théorie et pratique. Le recours à des spécialistes externes est nécessaire pour rendre accessibles aux enseignants les savoirs, ainsi que la théorie et les données probantes sur lesquelles les interventions reposent.

3^e principe : *le développement professionnel devrait prévoir une démarche d'accompagnement reposant sur le travail collaboratif.* Le DP des enseignants est plus efficace quand il met en place une démarche de pratique réflexive qui s'effectue dans un contexte de travail collaboratif. De plus, le coaching et l'observation directe en salle de classe constituent des interventions efficaces à privilégier pour un accompagnement individualisé.

4^e principe : *le développement professionnel devrait être distribué dans le temps.* Le DP des enseignants est plus efficace lorsque les activités de formation s'inscrivent dans le cadre d'une démarche soutenue d'une durée minimale d'une vingtaine d'heures distribuées sur une période d'au moins une année scolaire.

5^e principe : *le développement professionnel des enseignants doit être soutenu par une direction faisant preuve de leadership pédagogique.* Le DP est plus efficace quand il est

bien géré par une direction qui crée un environnement de soutien à l'apprentissage. Par exemple, la direction doit promouvoir activement l'apprentissage professionnel et partager une vision de celui-ci orientée vers l'atteinte de meilleurs résultats chez les élèves.

Les études comparatives internationales montrent que le développement professionnel des enseignants demeure l'un des meilleurs moyens pour améliorer la qualité de l'enseignement. Par conséquent, si l'INEÉ veut favoriser la réussite éducative sur la base des résultats probants, il importe de miser sur le DP pour optimiser l'apprentissage des élèves. Pour que la formation continue puisse contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement, l'accent doit cependant être mis sur un processus d'apprentissage professionnel continu et systématique d'adaptation des interventions, modulées par la progression des résultats des élèves, visant à développer une expertise collaborative au sein de l'école. Dans cette perspective, l'accompagnement des intervenants scolaires devient alors crucial dans le processus de développement professionnel.

Pour favoriser la réussite éducative de l'ensemble des élèves, le monde de l'éducation québécois a besoin de s'appuyer sur les connaissances les plus robustes issues de la recherche. Le rôle de l'INEÉ, organisme essentiel pour le Québec, sera d'abord de répertorier ces résultats probants, pour ensuite les mettre au service des élèves par l'entremise des intervenants scolaires. Pour ce faire, l'INEÉ devra se coordonner avec les universités et les centres de services scolaires, de façon à établir le pont entre les chercheurs et les praticiens. Les études sur la formation continue des enseignants montrent que la mise en place d'un processus de développement professionnel représente une condition incontournable pour implanter les changements nécessaires aux améliorations visées.

Dans la dernière section de ce mémoire, afin d'illustrer de quelle façon l'*Institut national d'excellence en éducation* pourrait contribuer à analyser une problématique majeure à laquelle est confrontée notre système scolaire et à proposer des solutions pragmatiques basées sur les données probantes, nous présentons le rationnel qui a présidé au développement du *Diplôme d'études supérieures spécialisées en éducation préscolaire et enseignement primaire* qu'offrira l'Université TÉLUQ à partir de l'automne 2023 pour faire face à la pénurie des enseignants.

Un diplôme d'études supérieures spécialisées en mode hybride pour répondre à la pénurie des enseignants

Le Québec vit actuellement une pénurie enseignante sans précédent. Pour pourvoir des postes qui demeurent vacants, les centres de services scolaires font appel à des personnes non légalement qualifiées (NLQ), c'est-à-dire qui ne détiennent pas de brevet d'enseignement. Dans son rapport pour l'année 2022-2023 qui vient d'être publié, la vérificatrice générale du Québec indique : « À partir de données les plus à jour provenant du MEQ, nous avons établi que plus du quart des enseignants qui ont travaillé au cours de l'année scolaire 2020-2021 étaient non légalement qualifiés. Il s'agit de plus de 30 000 enseignants, principalement des suppléants, qui ont travaillé l'équivalent de 8,3 % des jours totaux travaillés par l'ensemble des enseignants (p. ii) ». À cette pénurie s'ajoute une hausse constante du nombre d'élèves dans les écoles prévue jusqu'en 2028. Les conditions sont ainsi réunies pour créer la tempête parfaite qui sévit actuellement dans le milieu de l'éducation.

Interviewé par Daphné Dion-Viens, le président de l'Association québécoise du personnel des directions d'école, Carl Ouellet, insiste sur l'importance de la formation et de l'accompagnement du personnel enseignant NLQ. « On n'a pas le choix [...] Il n'y en a pas 50 solutions, ces gens-là, il faut les prendre. Il faut les accompagner, sinon il n'y a personne dans les classes, ce n'est pas mieux. [Il faut] trouver des solutions et aider ces gens-là pour offrir un service de qualité » (4 décembre 2022).

C'est pour répondre à ce besoin criant que l'Université TÉLUQ offrira, dès l'automne 2023, un Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Il s'agit d'un programme de 2^e cycle universitaire offert à distance, en partenariat avec les milieux scolaires. Voilà une réponse à la demande du ministre de l'Éducation qui, fin janvier, a invité les universités à proposer une voie rapide pour permettre aux titulaires d'un baccalauréat pertinent d'obtenir un brevet d'enseignement.

Un programme pragmatique et scientifique

Deux arguments soutiennent la pertinence d'offrir une formation qualifiante de 30 crédits. Le premier est d'ordre pragmatique et le second, d'ordre scientifique.

Sur le plan pragmatique, force est de constater que les programmes de maîtrise qualifiante (60 crédits), offerts aux enseignants NLQ qui veulent obtenir leur brevet d'enseignement, ne s'avèrent pas la solution espérée à la pénurie. Comme l'indique la journaliste Morasse dans un article paru dans *La Presse* en décembre dernier : « [d]es milliers de profs qui n'ont pas obtenu le brevet d'enseignement travaillent dans les écoles du Québec, mais ils ne sont qu'une poignée à s'inscrire à un programme de maîtrise leur permettant d'obtenir ce brevet. Souvent présentée comme une solution à la pénurie de profs, cette formation est au contraire « très lourde », dénoncent des enseignants » (Morasse, 2022, 14 décembre).

La situation vécue à l'Université TÉLUQ à partir de l'automne dernier est d'ailleurs venue confirmer ce constat. Notre programme de maîtrise qualifiante en éducation préscolaire et

en enseignement primaire offert depuis septembre 2022 a accueilli un nombre d'étudiants nettement inférieur au seuil envisagé, et ce, en dépit de la forte demande. Ainsi, quoique 430 personnes se soient inscrites au webinaire d'information sur ce programme, seulement 24 nouveaux étudiants ont été admis à la session d'hiver 2023. De nombreux commentaires recueillis sont venus confirmer que le peu d'engouement envers la maîtrise qualifiante est lié tant à la lourdeur qu'à la longueur de la formation.

Sur le plan scientifique, Whitford et coll. (2018) ont procédé à une méta-analyse de 12 études réalisées entre 1998 et 2015 afin de comparer les résultats des élèves confiés à des enseignants ayant suivi une formation alternative de courte durée à ceux confiés aux enseignants ayant complété une formation traditionnelle de plus longue durée. Les résultats montrent globalement un effet positif et significatif des formations alternatives comparativement aux formations traditionnelles en enseignement. Ces données positives ont été reconfirmées par une étude de Backes et Hansen (2023) qui ont analysé les effets du programme alternatif *Teach for America* (TFA) sur une période de plus de 10 ans. Dans un rapport produit, en 2019 pour l'Institut du Québec, intitulé « Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants: L'État doit miser sur l'essentiel » Homsy, Lussier et Savard arrivent au même constat :

Ainsi, la recherche tend à démontrer que, par exemple, la certification professionnelle, le type de formation des enseignants et l'obtention d'une maîtrise en éducation n'ont pas d'effet sur la qualité de l'enseignement prodigué. Certaines études suggèrent même que les personnes qui ont accédé à la profession enseignante sans diplôme traditionnel en éducation, par le biais de programmes alternatifs plus sélectifs, performant aussi bien (et mieux dans certaines situations) que leurs homologues issus des programmes de formation traditionnels (2019, p. 16).

Paradoxalement, les programmes de formation traditionnels des enseignants ne sont pas automatiquement associés à une meilleure qualité de formation. À ce sujet, l'enquête de Blanchette-Sarrasin, Riopel et Masson (2019) a montré que la formation universitaire traditionnelle était la source la plus fréquemment rapportée par les enseignants (n = 972) adhérant aux neuromythes qu'ils ont étudiés (styles d'apprentissage, intelligences multiples, dominance hémisphérique, *Brain gym*, 10 % du cerveau utilisé). De plus, une recherche sommaire sur Internet montre que le neuromythe des intelligences multiples est utilisé dans trois universités québécoises⁷.

Pour contribuer à endiguer la pénurie enseignante, l'offre d'une voie d'accès plus rapide de 30 crédits vers l'obtention d'un brevet d'enseignement pour les titulaires d'un baccalauréat pertinent apparaît nettement préférable à l'actuelle maîtrise qualifiante de 60

⁷ <https://www.usherbrooke.ca/admission/fiches-cours/APR620/intelligences-multiples-et-cerveau/?fbclid=IwAR2tkUGvTm4N5jGNI808FsFlp8b7dYbcNWlanE442rk6HQV94Sx-aPABSQY>
https://www.ulaval.ca/etudes/chantiers-davenir/intelligence-et-transformation/initiative-lama?fbclid=IwAR2F88OwLi-ilEAbol75ivGFm5dG-Bevw5CuO3IaJKtO7Wbxi_xfXUkliRI
https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=76&owa_no_fiche=18&&

crédits. Or, comment une formation accélérée peut-elle optimiser le développement des compétences professionnelles en enseignement ? Une des réponses à cette question repose sur le maillage entre les milieux universitaires et scolaires.

Un maillage entre l'Université TÉLUQ et les centres de services scolaires

Le DESS en éducation préscolaire et enseignement primaire repose sur une stratégie de déploiement systémique éprouvée depuis plus de dix ans par l'Université TÉLUQ dans le milieu scolaire pour l'offre des cours du Programme en efficacité de l'enseignement et des écoles. À partir de l'automne 2019, le déploiement réussi d'une première version du DESS a été effectué auprès des enseignants NLQ du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys, qui a collaboré étroitement au développement de ce programme. Sa mise en œuvre respecte d'ailleurs les 5 principes d'efficacité du développement professionnel des enseignants (Richard et coll., 2017) basés sur des données probantes auxquels nous avons fait référence précédemment, dont le maillage entre les praticiens et les chercheurs constitue la pierre d'assise.

Dans le cadre d'une entente de partenariat avec l'Université TÉLUQ et chacun des centres de services scolaires (CSS) voulant participer au projet, les candidates et candidats sont présélectionnés par leur CSS. Un accompagnement personnalisé sera assuré directement dans leur milieu par des personnes-ressources formées à cet effet afin de soutenir le transfert des apprentissages en salle de classe. À cet égard, il importe également de mentionner que les cours du programme misent sur des stratégies d'enseignement efficaces fondées sur des données probantes.

Ce programme de DESS en éducation préscolaire et en enseignement primaire se situe dans le droit fil de la réponse attendue des universités par le ministre de l'Éducation pour fournir rapidement une offre de formation qui pourra permettre d'accroître le nombre de personnes qualifiées pour enseigner. Nous soulignons d'ailleurs l'appui enthousiaste reçu tant par l'Association des directions générales scolaires du Québec que par la Fédération des centres de services scolaires du Québec qui sont tous deux des partenaires précieux pour la réussite de ce projet. Dans le cadre du processus de déploiement de ce nouveau programme au printemps, plus de 1800 personnes ont été mobilisées. Les demandes d'admission des 451 enseignants non légalement qualifiés que nous avons reçues jusqu'à maintenant proviennent de 41 centres de services et de 2 commissions scolaires anglophones.

Par son appellation, la formation à distance (FAD) peut, à première vue, être considérée comme une modalité qui tend à isoler l'apprenant dans une démarche de formation individuelle, surtout lorsqu'elle se déroule de manière autonome. Toutefois, lorsqu'elle est conçue rigoureusement, elle permet, au contraire, d'offrir une flexibilité dans le cheminement qui peut ainsi être mieux adapté aux besoins et au rythme d'apprentissage des étudiants. La mise en place de cours autoportants permet une évaluation exhaustive du contenu et de la démarche, car c'est l'entièreté de la formation qui peut être observée, analysée et validée. Pour des enseignants en exercice, la FAD permet d'offrir des cours qui favorisent le développement professionnel en facilitant l'accessibilité des savoirs en

contexte de travail. Plutôt qu'une perspective d'éloignement, c'est davantage une démarche de proximité qui est mise en place.

Ainsi, comme les études sur les cours à distance révèlent que la formule d'apprentissage autonome se voit grandement bonifiée lorsqu'on y insère des activités d'intégration interactives en groupe, nous avons élaboré une formule hybride qui mise à la fois sur des activités d'apprentissage virtuel réalisées individuellement par les enseignants, auxquelles se greffent des rencontres d'accompagnement collectives en présentiel, animées par des personnes-ressources provenant des milieux de pratique que nous formons à cette fin.

Une situation exceptionnelle qui appelle des solutions alternatives

L'importante pénurie d'enseignants à laquelle est présentement confronté le monde de l'éducation au Québec exige la mise en place de solutions diligentes et novatrices. Le Diplôme d'études supérieures spécialisées en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'Université TÉLUQ constitue un programme résolument novateur qui se veut une réponse pragmatique à cette situation directement en lien avec les besoins du milieu. S'appuyant sur un design pédagogique rigoureux et sur des contenus issus des données probantes, ce programme offert en ligne dans une formule hybride en partenariat avec les centres de services scolaires garantira une diffusion à large échelle des cours et permettra ainsi un déploiement sur l'ensemble du territoire québécois.

Toutefois, comme il en va de l'avenir de nos élèves, qu'il est urgent d'agir pour soutenir nos enseignants, et que le travail à accomplir dans nos écoles est colossal, il apparaît essentiel que d'autres universités emboîtent le pas et aillent au-delà du statu quo pour proposer à leur tour des solutions alternatives.

EN CONCLUSION

Bien souvent, le passé est garant de l'avenir. L'avenir en éducation doit s'inspirer du passé pour éviter de commettre les mêmes erreurs et prendre les moyens pour tenter d'en éviter d'autres. Pour y parvenir, l'*Institut national d'excellence en éducation* est un incontournable. Sur le plan politique, il est d'ailleurs rassurant de constater qu'au-delà des intérêts partisans, il s'agit d'une initiative qui verra le jour par un travail combiné réalisé consécutivement sous deux gouvernements d'allégeance politique différente.

L'identification des meilleures pratiques éducatives et leur transfert, tant en formation continue qu'en formation initiale des enseignants, est essentiel pour favoriser la réussite des élèves. Pour exercer son rôle et fournir des réponses rigoureuses à différentes questions, l'INEE a besoin de données fiables, valides et rapidement accessibles. Or, ces données proviennent essentiellement des centres de services scolaires.

En outre, toute initiative en éducation doit faire l'objet d'un monitoring et d'un suivi pour assurer son implantation et produire les effets positifs recherchés auprès des enseignants et des élèves. Dans ce contexte, la gestion axée sur les résultats et l'imputabilité qui doit en découler sont de conditions essentielles pour y parvenir. Ainsi, l'avenir pourra-t-il être différent du passé!

Références

Assemblée nationale du Québec (2023). Projet de loi no 23. Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique et édictant la Loi sur l'Institut National d'excellence en éducation. Présenté par M. Bernard Drainville, Ministre de l'Éducation. Éditeur officiel du Québec.

Backes, B. & Hansen, M. (2023). Persistent Teach For America Effects on Student Test and Non-Test Academic Outcomes. Calder Working Paper No. 277-0123. January.

Bissonnette, S. (2008). *Réforme éducative et stratégies d'enseignement : synthèse de recherches sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles*. Québec, Canada : Thèse inédite Université Laval.

Blanchette Sarrasin, J., Riopel, M., & Masson, S. (2019). Les neuromythes chez les enseignants québécois : à quel point sont-ils fréquents et quelle est leur origine? *Éducation Canada*. <https://www.edcan.ca/articles/les-neuromythes-chez-les-enseignants-quebecois/?lang=fr>

Dion-Viens, D. (2008). «Le français des élèves du primaire continue de se détériorer », Le Journal le Soleil, publié le 26 décembre 2008. <https://www.lesoleil.com/2008/12/26/le-francais-des-eleves-du-primaire-continue-de-se-deteriorer-77b9316d23e3f3af0f9a860506ab5ca3/>

Dion-Viens, D. (2022). « Un nombre record d'enseignants non légalement qualifiés », Le Journal de Québec, publié le 4 décembre 2022. <https://www.journaldequebec.com/2022/12/04/un-nombre-record-denseignants-non-legalement-qualifies>

Gauthier, C. & Mellouki, M. (2006). Nouveau signifie-t-il amélioré? Évaluons avant de poursuivre la réforme au secondaire. *Formation et Profession*, 12(1), 10-12.

Favre, B., Nidegger, C., Osiek, F., Saada, E.H., Changkakoti, N., Guignard, N., Jaeggi, J. et Sommer, A. (1999). *Le changement : un long fleuve tranquille ?* Département de l'instruction publique, Service de la recherche en éducation : Genève.

Haeck, C., Lefebvre, P., et Merrigan, P. (2014). The distributional impacts of a universal school reform on mathematical achievements: A natural experiment from Canada. *Economics of Education Review*, 41, 137-160.

Homsy, M., Lussier, J. et Savard, S. (2019). *Prioriser l'essentiel : Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants: L'État doit miser sur l'essentiel*. Montréal, Québec. Institut du Québec. <https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2019/09/201909-IDQ-PENURIEENSEIGNANTS.pdf>

Larose, S. et Duchesne, S. (2014). *Perceptions de l'enseignement et réussite éducative au secondaire : une analyse comparative selon que les élèves ont été exposés ou non au renouveau pédagogique*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Lessard, C. (1999). *La rénovation de l'école primaire genevoise : une étude de cas. (2^e partie)*. Conseil supérieur de l'éducation : Québec.

Lessard, C., et Portelance, L. (2001). *Réflexions sur la réforme curriculaire au Québec. Document remis à la Centrale des syndicats du Québec*. Montréal : Université de Montréal.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise – enseignement primaire. Rapport final. Table de pilotage du renouveau pédagogique*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée*. Gouvernement du Québec : Québec.

Morasse, M.-E. (2022). « Profs sans brevet cherchent voie rapide », La Presse, publié le 14 décembre 2022. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2022-12-14/profs-sans-brevet-cherchent-voie-rapide.php>

Rapport du Groupe de travail sur la création d'un *Institut national d'excellence en éducation* (2018). Promouvoir des savoirs et des pratiques validés par des résultats scientifiques en éducation. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Gouvernement du Québec.

Rapport du vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2022-2023. Chapitre 3. Personnel enseignant : recrutement, rétention et qualité de l'enseignement.

Rey, B. (2001). Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences pour l'enseignement fondamental. (Rapport numéro 67- 100). Bruxelles : Université Libre de Bruxelles.

Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et S. Bissonnette (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse de connaissances* (rapport de recherche n° 215-AP-187763). Rapport de recherche préparé pour le Fonds de recherche Société et culture du Québec, Programme Actions concertées. Université TÉLUQ.

Whitford, D. K., Zhang, D., & Katsiyannis, A. (2018). Traditional vs. Alternative Teacher Preparation Programs: A Meta-Analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 27(3), 671-685. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0932-0>