



Institut national d'excellence en éducation

**Avis de la Fédération autonome
de l'enseignement (FAE)**

Déposé au Groupe de travail sur la création d'un
Institut national d'excellence en éducation

Le 13 novembre 2017

Présentation de la FAE

Fondée en juin 2006, la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) regroupe des syndicats de l'enseignement qui représentent plus de 34 000 enseignantes et enseignants du préscolaire, du primaire, du secondaire, de la formation professionnelle, de l'éducation des adultes, du personnel enseignant de centres pénitentiaires ainsi que le personnel scolaire de quelques écoles offrant des services à des élèves handicapés ou en grande difficulté.

La FAE représente des enseignantes et enseignants de commissions scolaires du Québec parmi lesquelles on compte les écoles les plus nombreuses et les plus diversifiées sur le plan socioéconomique et socioculturel.

NOTE :

Toute reproduction de ce document, en tout ou en partie, est permise à condition d'en citer la source.

Le mémoire

Contexte

La Politique de la réussite éducative (PRÉ), lancée le 21 juin 2017, ambitionne de donner un élan au monde de l'éducation pour les douze prochaines années. Au-delà des vœux pieux, des velléités d'accroître la réussite et de certains plus petits dénominateurs communs, les solutions concrètes se font rares dans ce document. Des années après s'être fait imposer des approches pédagogiques par la réforme, et éreinté par de sombres coupes budgétaires, le monde de l'éducation attendait mieux, et surtout beaucoup plus au chapitre de l'action. Elle comprend pourtant l'idée de la création d'un Institut national d'excellence en éducation, ce projet étant détaillé dans le document de consultation *Pour la création d'un Institut national d'excellence en éducation*. Dans son mémoire portant sur la PRÉ, la FAE s'est déjà prononcée contre la formule qui était alors proposée. La présente consultation nous permettra de développer cette position.

Des prémisses contestables

Le document de consultation esquisse un portrait du système d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire et secondaire. Il ne s'agit pas ici de contester la réalité des nombreux chiffres qui y sont cités, et qui servent de prémisses aux éléments de réflexion et aux questions au sujet du projet de l'INEE. Que faut-il comprendre toutefois de ce tour d'horizon statistique?

La population scolaire est à la hausse, la diplomation et la qualification également, massivement depuis les années 60, marginalement depuis 10 ans, et que le taux de décrochage, très variable d'une commission scolaire à l'autre, demeure relativement élevé. Tandis que le document se garde bien de tirer formellement des conclusions, nous sommes pourtant en mesure d'en mentionner certaines, qui semblent échapper aux éléments de réflexion sur le projet d'institut. Par exemple, le décrochage scolaire est un phénomène multifactoriel. Les facteurs socioéconomiques pèsent lourdement dans la balance, tout comme des considérations géographiques. De même, un bas taux de chômage incite certains élèves à quitter les bancs d'école pour intégrer le marché du travail. Enfin, corolaire de ce qui précède, la dévalorisation de l'éducation, tout particulièrement de l'école publique, qui afflige le Québec vient empirer l'environnement général de la réussite scolaire de nos élèves, jeunes et adultes.

L'école fait déjà beaucoup, mais elle ne peut pas tout faire. La recherche en éducation est particulièrement abondante sur le sujet. Les déterminants de la persévérance scolaire et de la réussite éducative¹ sont :

- Facteurs familiaux :
 - Valorisation de l'éducation en encadrement parental, à l'enfance et à l'adolescence.
- Facteurs personnels :
 - Autocontrôle et conduites sociales et comportementales, à l'enfance et à l'adolescence;
 - Association avec des pairs à l'adolescence;
 - Alimentation et activités physiques, à l'enfance et à l'adolescence;
 - Tabac-alcool-drogues, à l'adolescence;
 - Conciliation études-travail à l'adolescence;
 - Sentiment dépressif, à l'enfance et à l'adolescence;

1. Colligé par Réunir Réussir en 2013.

- Estime de soi, à l'enfance et à l'adolescence;
- Rendement scolaire et lecture, écriture et mathématiques, à l'enfance et à l'adolescence;
- Motivation et engagement, à l'enfance et à l'adolescence;
- Aspirations scolaires et professionnelles, à l'adolescence.
- Facteurs scolaires :
 - Relation maître-élèves, à l'enfance et à l'adolescence;
 - Pratiques pédagogiques et éducatives, à l'enfance et à l'adolescence;
 - Pratiques de gestion, à l'enfance et à l'adolescence;
 - Soutien aux élèves en difficulté, à l'enfance et à l'adolescence;
 - Climat scolaire, à l'enfance et à l'adolescence.
- Facteurs sociaux :
 - Quartier de résidence, à l'enfance et à l'adolescence;
 - Ressources du milieu, à l'enfance et à l'adolescence.

Sans des politiques de lutte à la pauvreté et à l'exclusion conséquentes, sans un véritable et encore espéré relèvement du sentiment d'importance de l'éducation, les efforts importants du monde de l'éducation sont et demeureront fortement entravés.

On constate également, dans le portrait du document de consultation, que la diplomation est fortement plus élevée dans le réseau privé que dans le réseau public, en particulier dans les commissions scolaires francophones. Conséquemment :

- le système scolaire québécois est inégalitaire et la ligne de faille qui le parcourt est principalement socioéconomique;
- plus précisément, le catalyseur de cette inégalité s'incarne par le financement public des écoles privées;
- la sélection des élèves gonfle artificiellement le bilan des écoles privées;
- nombre de parents ont fui avec leurs enfants vers les écoles privées l'intégration importante des EHDA dans les classes dites ordinaires des écoles publiques;
- la surreprésentation des diplômés du DES dans les écoles privées est telle que ceux-ci comptent pour plus de 30 % des diplômés des populations des territoires de certaines commissions scolaires (40 % pour la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys).

Ces constats ne sont pas mentionnés explicitement (certains n'y sont même pas implicitement) dans le document de consultation, mais sont pourtant d'une importance capitale pour la compréhension du portrait de notre système d'éducation. Citons ici le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) : « Les inégalités de traitement observées sont au bénéfice des plus favorisés (donc contraires à l'équité). Ces inégalités semblent s'accroître. Le fonctionnement du système contribue en partie à leur reproduction. Elles sont donc inacceptables et évitables. »². Alors que le CSE s'est justement penché sur la question de l'équité il y a peu de temps, on ne peut qu'être déçu de ne rien trouver à ce sujet dans le document de consultation sur le projet d'institut. Tous ces facteurs pèsent très lourdement sur la psychodynamique de notre travail ainsi que sur notre

2. Conseil supérieur de l'éducation, « Remettre le cap sur l'équité », *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*, page 60.

capacité à agir. Force est d'admettre que le portrait proposé, qui sert de prémisses aux réflexions et aux questions en lien avec le projet d'institut, est très incomplet, voire tronqué.

Soulignons également le glissement inhérent à l'esquisse de ce portrait. Les thèmes statistiques qui servent de fondement au projet d'institut inscrivent nettement celui-ci dans le mode de la gestion axée sur les résultats. Dans ce cas-ci, le portrait parfois peu reluisant qui est esquissé, au moyen des taux de diplomation et qui sert de toile de fond au projet d'institut, se trouve à reprendre certains des travers les plus graves de la gestion axée sur les résultats, à savoir la fixation d'objectifs et de cibles, et les pressions correspondantes afin de les atteindre à tout prix. Lorsque des gouvernants et des administrateurs confondent la production de bien de consommation et la mission de l'école publique, au point d'importer des méthodes de gestion issues de la fabrication automobile dans des écoles primaires, la situation est très grave. Au bout de cette chaîne de reddition de comptes, les enseignantes et enseignants doivent alors composer non seulement avec les pressions induisant la diplomation et la qualification rapide, mais également avec les pressions sur le choix de leurs approches pédagogiques et sur l'évaluation des apprentissages. De la volonté de faire réussir le plus grand nombre d'élèves, le Québec est passé à la volonté de faire réussir le système.

On trouve en outre, en page 15 du document de consultation, une série d'affirmations sur des « changements » censés marquer les « bons résultats » du système d'éducation. Il est pour le moins étonnant d'y lire que l'état et la population appuieraient indéfectiblement et de manière soutenue le personnel enseignant. En ce qui concerne la population, cela ne fait pas de doute dans notre esprit. Par contre, il est objectivement possible de décrire de plusieurs façons l'attitude des différents gouvernements envers l'éducation depuis les 20 dernières années et cela ne pourra jamais s'apparenter à un quelconque appui. Après une réforme néolibérale et marchande, imposée d'en haut, une intégration débridée des EHDAA menée davantage selon des règles de comptabilité que selon des règles de bienveillance, une série ininterrompue de négociations de contrats de travail se concluant par des hausses salariales nulles ou inférieures à l'inflation, un alourdissement croissant de la tâche, des campagnes successives de « lutte au déficit » ayant affamé l'école publique et une dévalorisation constante de la profession enseignante par le ministère de l'Éducation, l'expression « appui indéfectible et soutenu » ne peut d'aucune façon caractériser l'attitude de « l'état » envers le personnel enseignant.

Comme nous venons de le voir, le portrait du système, qui est esquissé dans le document de consultation, contient des prémisses qui sont contestables. Bien que ce ne soit pas la fonction du document de consultation, nous sommes d'avis qu'un véritable diagnostic de l'ensemble du système d'éducation, public et privé, du Québec soit nécessaire pour bien saisir les enjeux en cause. À ce sujet, la lecture de notre mémoire, réalisé justement à l'occasion de la consultation sur la PRÉ, intitulé *Une autre école est toujours possible*³ vous permettra de mieux saisir la réalité de nos enjeux, d'expertes et d'experts dans la classe.

Le projet d'institut

Quelques considérations d'ordre général sont de mises. Les enseignantes et enseignants sont des praticiennes et praticiens compétents, et sont les mieux à même de déterminer les approches pédagogiques qui sont appropriées pour les élèves qui leur sont confiés. Pourtant, les enseignantes et enseignants de la FAE déplorent de nombreuses entraves à leur autonomie professionnelle. Ainsi, l'expertise du personnel enseignant n'est pas pleinement reconnue,

3. Une autre école est possible. Consultation ministérielle en vue de doter le Québec d'une politique de réussite éducative, FAE, 2016, 66 pages.

principalement en ce qui concerne la pédagogie. L'autonomie professionnelle du personnel enseignant est souvent limitée, voire bafouée, à l'intérieur des encadrements légaux actuels (LIP, programmes de formation, etc.). La LIP balise mal et ne définit pas clairement l'autonomie professionnelle individuelle et collective du personnel enseignant.

En matière de pédagogie, les directions d'établissement peuvent prendre certaines décisions sans l'accord du personnel enseignant. Les enseignantes et enseignants ne sont pas reconnus comme les premiers experts de la pédagogie par les directions d'établissement. Le jugement professionnel du personnel enseignant est souvent remis en question par les directions d'établissement. Plusieurs directions d'établissement mettent une pression excessive sur le personnel enseignant pour l'amélioration des résultats scolaires de leurs élèves, jeunes ou adultes. Le poids croissant de la bureaucratie, des mécanismes de reddition de comptes et de la gestion axée sur les résultats détournent les établissements de leur mission d'instruction.

Comme l'indiquait le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), « l'enseignement est une profession dont l'exercice nécessite, pour être efficace, une autonomie professionnelle importante⁴ ».

La volonté d'imposer au personnel enseignant un mécanisme de formation continue⁵, exprimée notamment par les facultés d'éducation, qui veulent mettre la main sur un lucratif marché permanent de formation, trouve écho chez les commissions scolaires et les directions d'établissement. La formation offerte aux enseignantes et enseignants doit répondre à leurs besoins et non pas servir de prétexte au développement d'un marché de la formation continue⁶. Il est pour le moins étonnant de constater que celles et ceux qui réclament à hauts cris la mise en place d'une formation continue obligatoire pour les enseignantes et enseignants passent systématiquement sous silence l'existence des plans de perfectionnement prévus à la convention collective ainsi que leur sous-financement. Ce faisant, ces mêmes personnes alimentent l'idée que les enseignantes et enseignants ne sont pas formés correctement pour assumer leur tâche. Pourtant, ces personnes sont celles qui assument la formation initiale des enseignantes et enseignants. Il est également important de rappeler que de nombreux enseignantes et enseignants suivent plusieurs nouvelles formations au cours d'une année scolaire. Malheureusement, tant la quantité, la qualité et l'accessibilité à ces activités de

4. Conseil supérieur de l'éducation, *Rendre compte des connaissances acquises par l'élève : prendre appui sur les acteurs de l'école pour répondre aux besoins d'information des parents de leur communauté*, Le Conseil, Québec, 2008, p. 15.

5. Philippe Perrenoud publie en 1994 un texte intitulé *La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant* dans lequel il souligne l'importance d'impliquer les « enseignants en place dans leur propre formation continue, qui doit être négociée, construite avec eux dans le cadre de groupes ou de dispositifs de formation où ils sont des partenaires, non des élèves » ainsi que « dans l'orientation des offres et des structures de formation continue, notamment à travers leurs associations ou divers systèmes de représentation démocratique », [En ligne] [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php.../1994_10.html]

6. Conseil supérieur de l'éducation, Extrait du rapport *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*, Sommaire, juin 2014, p. 6 : « Enfin, à la lumière des résultats de recherche recueillis par le Conseil, il se dégage clairement que l'expression de la demande constitue l'un des maillons faibles de la gestion du développement professionnel du personnel enseignant. Les mécanismes actuellement mis en œuvre pour recueillir les besoins de développement professionnel du personnel enseignant semblent, du point de vue de celui-ci, plus souvent subis que choisis, et ce, dans la majorité des milieux visités. ».

perfectionnement, répondant aux besoins et aux demandes du personnel enseignant, font défaut.

La direction de l'adaptation scolaire du MEES et les commissions scolaires invoquent le concept d'amélioration continue des pratiques comme un mantra. Celui-ci vise d'abord à justifier la logique de l'intégration à tout prix : « Mieux formé, l'enseignante ou l'enseignant saura répondre aux besoins de tous ses élèves ». Il vise aussi à rendre acceptable le désengagement de l'État dans le financement des écoles publiques : « Mieux formé, l'enseignante ou l'enseignant saura faire le travail fait par des professionnelles et professionnels qui n'existent plus ». Au surplus, le discours lié à l'amélioration continue des pratiques, souvent invoqué par celles et ceux qui soutiennent l'idée qu'il faut, pour améliorer l'école publique, imposer aux enseignantes et enseignants une formation continue et un changement de leurs pratiques, laisse croire que le personnel enseignant se contente d'appliquer machinalement les mêmes gestes tout au long de leur carrière. Ce discours n'est rien de moins qu'une forme de déqualification et de dévalorisation. Ce processus vise tout à la fois à retirer au personnel enseignant son pouvoir d'agir de manière autonome, selon son jugement professionnel, pour lui imposer de « bonnes pratiques » et des approches formatées, homogénéisées selon des données dites probantes. Le comble de l'aliénation survient lorsque ces données dites probantes, érigées en vérités universelles, et ces pratiques « uniformisantes » sont dictées par d'autres, souvent au nom de la différenciation pédagogique.

En matière de perfectionnement, l'un des plus importants problèmes qui se pose pour les enseignantes et enseignants, en est un de temps. En effet, il faut du temps pour lire, réfléchir, créer des outils, utiliser de nouvelles méthodes, se les approprier, les modifier selon les besoins des élèves, la situation, les difficultés rencontrées. La formation continue n'est pas la panacée; comme nous l'avons vu, la tendance des administrateurs scolaires tend trop souvent à faire passer les difficultés des élèves pour des difficultés du personnel enseignant.

Nous avons pris connaissance dans le document de consultation sur l'INEE, que la mission et les responsabilités de l'Institut (page 18) « devront permettre d'atteindre les trois objectifs suivants » :

- Dresser la synthèse la plus exhaustive et objective possible de l'état des connaissances scientifiques disponibles, au Québec et ailleurs, sur toute question concernant la réussite éducative;
- Favoriser le transfert des résultats probants vers le réseau scolaire et le public;
- Contribuer à la formation et à l'accompagnement des intervenants au regard des meilleures pratiques.

Dresser une synthèse exhaustive et objective. Cet objectif paraît quelque peu contradictoire avec une des finalités de la recherche scientifique, à savoir la libre production et le développement de connaissances. Dans le cas des sciences de l'éducation, la recherche est particulièrement foisonnante. Cette grande diversité est l'écho de la réalité de la pratique enseignante et de la réalité des établissements, lesquelles offrent des situations variables pratiquement à l'infini et qui sont en constante mouvance et évolution. La diversité de la recherche, parfois contradictoire dans ses conclusions, est en fait bénéfique au monde de l'éducation. Le problème réside plutôt dans la tendance du ministère, des commissions scolaires et des directions d'établissement à chercher des panacées, et autres solutions rapides et « efficaces » à des problèmes de fond, qui nécessiteraient des remèdes plus sérieux, mais souvent plus lents à agir. Dans la recherche américaine en sciences de l'éducation, on emploie

parfois l'expression « solution micro-ondes » pour illustrer cette tendance marquée des administrations scolaires. Cet objectif du projet d'institut risque donc d'aggraver cette tendance à la mise en œuvre de solution « mur-à-mur », sans prise en considération du contexte de chacune des écoles et même de chacune des classes, qui fait tant de tort au monde l'éducation.

Favoriser le transfert des résultats probants. Comme nous l'avons vu précédemment, la question du transfert vers les milieux, et le personnel enseignant en ce qui nous concerne, est d'un autre ordre. Le problème du personnel enseignant en est un de format (le type et la quantité de formations offertes) et de contenus, presque systématiquement choisis par d'autres intervenants que le personnel enseignant lui-même, et donc ne répondant pas à ses besoins, comme l'écrivait le CSE. Une sélection préalable en amont, visant à produire une « synthèse exhaustive et objective », ne fera qu'exacerber ce phénomène. Il faut le souligner de nouveau : il faut du temps pour lire, réfléchir, créer des outils, utiliser de nouvelles méthodes, se les approprier, les modifier selon les besoins des élèves, la situation, les difficultés rencontrées. Le projet d'institut, et en particulier un objectif de transfert de résultats probants, ne changera rien à cette situation.

Contribuer à la formation et à l'accompagnement au regard des meilleures pratiques. Cet objectif concentre en quelque sorte les problèmes fondamentaux du projet d'institut. Il y a un lien évident entre les meilleures pratiques et les résultats dits probants. Qu'est-ce qu'un enseignement efficace? Quel genre de conformité exige-t-on? Malgré le tableau 9, en page 13 du document de consultation, nous ne pouvons souscrire sans réserve au concept de résultats dits probants en ce qui concerne les sciences de l'éducation. Celles-ci, à l'instar des autres sciences humaines et sociales, ne se prêtent que bien imparfaitement à des principes issus d'autres disciplines scientifiques, du fait de l'absence de grandes lois régissant impérieusement les objets de la discipline. En physique, par exemple, les lois de la thermodynamique arbitrent sans appel les questions correspondantes; rien de tel pour les sciences de l'éducation. La pratique de la recherche en sciences de l'éducation n'en est que plus complexe, soulignons-le.

Reportons-nous il y a quelque 20 ans déjà. Le socioconstructivisme était alors en vogue dans les facultés d'éducation en Occident. À cette époque, certains chercheurs québécois, invoquant des résultats dits probants, ont réussi à en faire le moteur principal de la réforme, avec les résultats calamiteux que l'on sait. L'état actuel de la recherche est beaucoup plus nuancé à ce chapitre de nos jours, et penche même, chez certains chercheurs, pour un retour vers les pratiques d'avant la réforme. Qu'aurait été à l'époque le jugement d'un institut fondé sur le projet à l'étude? Prenons un objet plus récent, la réponse à l'intervention (RAI). Portée aux nues par certaines commissions scolaires et directions d'établissement, cette approche est vue avec beaucoup plus de circonspection par plusieurs chercheurs, et de désenchantement par les praticiens obligés d'en faire un usage intégral. Dans ce cas-ci, les résultats soi-disant probants se trouvent des deux côtés, à ceci près que les chercheurs dits circonspects sont de plus en plus nombreux, et les praticiens sont de plus en plus d'un tout autre avis. En deux mots, la RAI peut être efficace parfois, auprès de certains élèves, mais ne saurait constituer un remède universel ni une réponse à tous les maux.

Que ce soit à propos de l'approche par compétence ou de la RAI, le tort réside dans l'imposition universelle et intégrale d'approches pédagogiques, malgré l'état immédiat ou changeant des résultats dits probants, qui se traduisent alors par de « bonnes pratiques ». Il ne s'agit donc pas d'arbitrer entre des résultats de recherche qui sont et seront toujours, du fait de la nature de la discipline, multiples dans leurs conclusions et changeants dans le temps. En somme, les

enseignantes et enseignants sont les mieux à même de déterminer quelles sont les meilleures pratiques, dans leur propre contexte.

Toujours à propos des bonnes pratiques, quelques mots enfin au sujet de l'excellence. La définition que l'on trouve dans le document de consultation (page 13) est plus complète que ce qui était évoqué au moment de la consultation sur la PRÉ l'automne dernier. Elle nous permet par contre de rappeler, une nouvelle fois, l'un des angles morts du projet d'institut, à savoir l'absence de prise en compte des conséquences de la présence d'un réseau d'écoles privées subventionnées. Nous avons déjà abordé ces conséquences dans la première partie de notre mémoire. Or, l'excellence est souvent invoquée tel un leitmotiv par les écoles privées, cependant que les enseignantes et enseignants y enseignent le même programme que celui de l'école publique, sont également formés dans les mêmes programmes de formation initiale que le personnel enseignant des commissions scolaires, fréquentent les mêmes congrès d'associations professionnelles, et suivent souvent les mêmes formations des mêmes formateurs lors des journées pédagogiques. La différence fondamentale entre l'école privée et l'école publique se résume alors à la sélection des élèves et souvent à l'environnement familial, social et culturel. Cette comparaison relativise radicalement les concepts de résultats probants et de bonnes pratiques.

Que signifie alors l'excellence, et quel poids fait-on porter, et que le projet d'institut menace-t-il de faire porter, sur les épaules de l'école publique et de son personnel enseignant?

En conclusion

L'exemple de l'Institut national d'excellence en santé et en service sociaux (INESSS) est souvent cité dans le débat sur le projet d'institut à l'étude. Encore que les données dites probantes et les bonnes pratiques y sont, semble-t-il de plus en plus en remises en question. Sans vouloir nous prononcer sur la formule retenue pour le secteur de la santé et des services sociaux, nous sommes toutefois d'avis que l'utilité de cette comparaison est relativement limitée, compte tenu, comme nous l'écrivons plus haut, de la nature même des sciences de l'éducation. En outre, les mécanismes de perfectionnement ou de formation continue sont trop éloignés de ceux qui sont les nôtres en enseignement pour une telle comparaison.

La diversité de la recherche en éducation est le reflet de la réalité des milieux; une diversité infinie dans des combinaisons infinies. Il n'est ni utile, ni nécessaire de réduire ou de hiérarchiser cette diversité. Dès lors, le projet d'institut est-il une solution à la recherche d'un problème ou une lubie de certains qui y voient un terrain fertile à une gestion de plus en plus marchande de nos services publics? De nombreux chercheurs, intervenants et observateurs ont manifesté, depuis l'an passé, leur scepticisme face au projet d'institut⁷. On évoque parfois des considérations liées au financement de la recherche, en lien avec l'opposition au projet d'institut. Le risque de voir se tarir, pour certains champs de recherche ou certains chercheurs, les fonds disponibles, fait partie des craintes exprimées. En effet, quel serait l'avenir pour les recalés de l'institut, dans l'environnement subventionnaire restreint du Québec?

Il existe au Québec un organisme qui remplit déjà certaines des fonctions qui sont évoquées dans le projet d'institut. Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ),

7. Un groupe de 70 chercheurs s'oppose à la création d'un Institut national d'excellence en éducation. Cette nouvelle structure serait, selon eux, totalement « inutile ». [En ligne] [<https://www.lesoleil.com/actualite/education/institut-dexcellence-en-education-une-structure-inutile-disent-des-chercheurs-85d8955dc71c1122f3e806980b872e69>] (Consulté 7 novembre 2017).

créé en 2002, « a pour mission de promouvoir l'innovation et le transfert de connaissances en vue d'accroître la réussite éducative au Québec. Il base ses actions sur les pratiques innovantes et les connaissances scientifiques. Les actions du CTREQ sont guidées par quatre orientations : accroître la synergie entre les acteurs de la recherche, du terrain et les organisations; stimuler l'évolution des pratiques en réussite éducative; contribuer au développement d'une culture scientifique et d'innovation en éducation; et renforcer l'expertise en transfert et en innovation éducative et sociale. »⁸ Ce centre s'est doté d'une table de concertation entre les différents acteurs de l'éducation ainsi que d'un service de veille scientifique, le Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE). Pour ce qui est de la réflexion et des avis au ministère, le Conseil supérieur de l'éducation fait déjà un travail en ce sens. Il suffirait peut-être de réorganiser ses mandats, tout en s'assurant de sa réelle neutralité.

Dans le domaine de la formation continue et du perfectionnement, des exemples innovants existent. Celui du Centre des enseignants et enseignantes (CEE) de la CSDM (Commission scolaire de Montréal) et de l'APPM (Alliance des professeures et professeurs de Montréal) est éloquent. Le professionnel, qu'est l'enseignante ou enseignant, doit être capable de choisir les formations répondant à ses besoins. Nous ne saurions cautionner que d'autres personnes le fassent à notre place. Il faut rappeler encore et encore que nous sommes les premiers experts, en matière de pédagogie.

Cela nous amène aux trois scénarios que le groupe de travail doit explorer, à savoir la création d'un nouvel organisme, la modification des responsabilités du Conseil supérieur de l'éducation et tout autre scénario en lien avec les trois objectifs mentionnés précédemment. Comme nous l'avons exposé dans ce document, tant la raison d'être invoquée que les modalités proposées (la mission et les responsabilités énoncées en page 18 du document de consultation) ne nous semblent pas proposer de solutions aux problèmes réels vécus par nos membres. Conséquemment, la FAE ne retient pas l'hypothèse de la création d'un Institut national en éducation au Québec.

8. Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), [En ligne] [<http://www.ctreq.qc.ca/>].