

LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Un organisme de représentation
citoyenne pour éclairer les politiques
publiques en éducation

Avril 2015



Document produit par le Conseil supérieur de l'éducation

Collaboration à la recherche et à la rédaction

Claude Lessard
Michel Lévesque
Arthur Marsolais
Jean-Denis Moffet

Soutien technique

Édition : Johanne Méthot
Révision linguistique : Des mots et des lettres
Conception graphique et mise en page : Ose Design

ISBN : 978-2-550-72782-8 (version imprimée)
978-2-550-72783-5 (version PDF)

© Gouvernement du Québec, 2015

Toute demande de reproduction du présent document doit être faite au Service de gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

Ce document a été produit dans l'esprit de la rédaction épiciène,
c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.



Ce document est imprimé sur du papier fait à 100 % de fibres recyclées postconsommation.

LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Un organisme de représentation
citoyenne pour éclairer les politiques
publiques en éducation

Avril 2015



depuis
1964

Introduction

Depuis sa création, qui remonte à 1964, le Conseil supérieur de l'éducation a été au service de l'éducation et au cœur de l'évolution de la société québécoise. Il a été un observateur attentif des changements survenus au sein de la société, particulièrement en éducation. Au cours des premières décennies de son existence, le Conseil a été un témoin privilégié de la modernisation de l'éducation québécoise. Il participait alors à la construction d'un réseau public d'éducation gratuit et moderne, en donnant des avis notamment sur des questions précises et « opérationnelles » de planification du développement éducatif. Il a été marqué par le contexte du déploiement de l'État-providence et ses travaux s'inspiraient d'un référentiel de politique publique axé sur la modernisation et la démocratisation de l'éducation. Dans ce contexte, il épaulait plus qu'il ne critiquait le politique, parce qu'il partageait les objectifs des élites gouvernantes.



Présentation du rapport Parent au Premier Ministre, M. Jean Lesage, et au ministre de l'Éducation, M. Paul Gérin-Lajoie, lors de la conférence de presse par le président de la Commission, Mgr Parent, à la salle des Bills Privés du Parlement en 1964 (Archives nationales du Québec).

Tout en accompagnant la Révolution tranquille en éducation, le Conseil se préoccupera, dans ses premières années, de la spécificité de sa contribution à l'édification du système scolaire. Ainsi, dans son rapport annuel 1964-1965, intitulé *La participation au plan scolaire*, il rappellera au décideur que le développement éducatif n'est pas la chasse gardée des technocrates et des planificateurs, qu'il doit englober une forte participation citoyenne et que son rôle comme conseiller du ministre est de fournir une lecture citoyenne des enjeux éducatifs. Par la suite, dans son rapport annuel 1969-1970, intitulé *L'activité éducative*, il insistera pour que ce développement ne soit pas qu'affaire de structures, mais aussi et surtout affaire de relation maître-élève de qualité, qu'il faut prendre en compte et dont il faut protéger la spécificité.

Si, au départ, le Conseil a eu à se prononcer sur des questions opérationnelles et à court terme, au fur et à mesure qu'il a pris son envol, il s'est situé davantage dans le moyen et le long terme. Cela correspond à la vision que la commission Parent avait du rôle du Conseil, c'est-à-dire être en quelque sorte l'équivalent fonctionnel d'une commission permanente d'enquête sur « l'état et les besoins de l'éducation ».

Ce contexte – la prise en charge de l'éducation par l'État-providence en construction – et la prise de position de départ – soutenir, dans le moyen et le long terme, la modernisation et la démocratisation de l'éducation à partir d'une lecture citoyenne des enjeux spécifiquement éducatifs – constituent l'empreinte d'origine du Conseil. Pour l'essentiel, il est demeuré fidèle à cette vision. Aujourd'hui, comme par le passé, le Conseil doit continuer à s'interroger sur son rôle et sur la meilleure façon de le jouer pour tenir compte d'un environnement en constante transformation.

Le présent document comprend deux chapitres. Le premier chapitre présente les origines du Conseil, son évolution ainsi que son rôle, son mandat et ses fonctions. Le deuxième chapitre porte sur le mode de production de ses avis et rapports, son recours aux savoirs savants et aux savoirs d'expérience, et sa contribution à la construction des politiques publiques en éducation.



Conseil supérieur de l'Éducation



À l'Honorable Paul Gérin-Lajoie, C.R.,
Ministre de l'Éducation,
Québec.

Monsieur le ministre.

Nous avons l'honneur de vous transmettre le premier rapport annuel du Conseil supérieur de l'Éducation portant sur ses activités et sur l'état et les besoins de l'éducation dans le Québec, pour la période s'étendant du 1er septembre 1964 au 31 août 1965, en vous priant de bien vouloir le communiquer à la Législature, et ceci conformément aux dispositions de l'article 9, paragraphe c, du chapitre 234 des Statuts refondus du Québec 1964.

Veuillez agréer, Monsieur le ministre, l'expression de notre haute considération.

Le président,

Jean-Marie Martin

Jean-Marie Martin

Le vice-président,

David C. Munroe

David C. Munroe

Québec, mars 1966.

CHAPITRE 1

Les origines, l'évolution et les fonctions du Conseil supérieur de l'éducation

Members of the Royal Commission on Education in the province of Quebec seated at the Montmorency house in Saint-Louis-de-Courville. In the center, Mgr Alphonse-Marie Parent (Archives nationales du Québec).

Royal Commission on Education in the province of Quebec (1963). Report, first part.

From left to right: Pierre Lucier, Céline Saint-Pierre, Jean-Pierre Proulx, Claude Lessard, Nicole Boutin and Robert Bisailon in 2014.



Les origines

Les origines du Conseil supérieur de l'éducation

Le Conseil supérieur de l'éducation a été créé en même temps que le ministère de l'Éducation du Québec, par une loi sanctionnée le 19 mars 1964 et entrée en vigueur le 13 mai suivant. Les origines de sa création sont décrites dans le premier volume du *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, mieux connu sous le nom de « rapport Parent », dont les travaux d'élaboration ont eu lieu au début des années 60. La première recommandation de ce rapport porte sur la nomination d'un ministre de l'Éducation, dont la fonction sera de promouvoir et de coordonner l'enseignement à tous les degrés et dans tous les secteurs. La deuxième a trait à la création du Conseil supérieur de l'éducation, dont la fonction sera d'agir auprès du ministre à titre consultatif. La troisième vise un fonctionnement unifié du Conseil. De plus, un chapitre complet est consacré à la précision du rôle, des fonctions de même que du mode de fonctionnement du Conseil.

Selon les commissaires, le ministère de l'Éducation aura comme principale fonction d'administrer et de coordonner tout le secteur de l'éducation, tandis que le Conseil supérieur de l'éducation agira en quelque sorte comme une « commission permanente d'enquête » dans le domaine de l'éducation. Il pourra se prononcer sur toute question touchant à l'éducation et concernant tous les ordres et secteurs d'enseignement, depuis la maternelle jusqu'à l'éducation des adultes. Les commissaires expliquent la nécessité et l'utilité d'une institution indépendante du Ministère dans les termes suivants :

Le Conseil, dégagé des responsabilités de direction, pourrait conserver à l'égard du ministre la liberté nécessaire. Il serait plus en mesure d'apporter des points de vue neufs sur la politique scolaire, des suggestions hardies, une vue d'ensemble et au besoin les critiques qui s'imposent. Devant les exigences de l'enseignement moderne, qui réclame de l'imagination, de la recherche et des innovations, il faudra souvent sortir des sentiers battus. [...] C'est au Conseil supérieur de l'éducation que reviendra surtout la responsabilité de maintenir le système d'enseignement en contact avec l'évolution de la société et celle d'indiquer les changements à opérer et d'inspirer des plans à long terme (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963, p. 107, paragraphe 176).

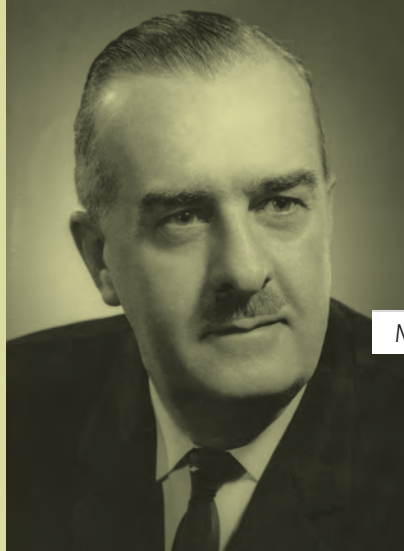
Les principales raisons de la création du Conseil supérieur de l'éducation sont, selon les commissaires, la nécessité d'une représentation citoyenne et d'un enracinement dans le monde de l'éducation :

Il semble nécessaire de faire participer les associations et groupements intermédiaires à l'élaboration de la politique de l'éducation; cette représentation favorisera la coordination entre tous les secteurs et niveaux d'enseignement; et l'expérience d'un grand nombre de personnes contribuera à des prévisions et à une planification plus sûres, plus efficaces, mieux enracinées dans le milieu (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963, p. 105, paragraphe 173).

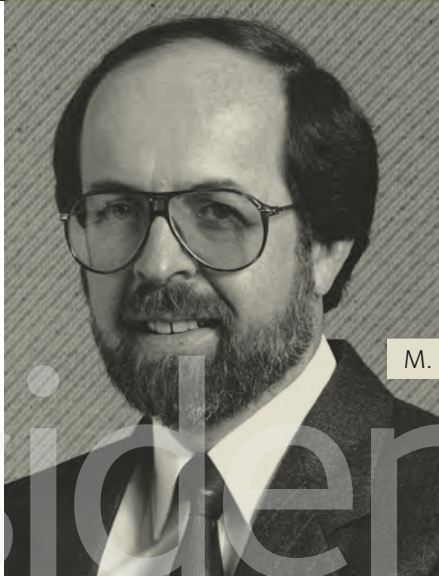
Le principal rôle que les commissaires confient au Conseil est de s'assurer que les revendications des acteurs de l'éducation et du public soient entendues par le ministre et le gouvernement. Il est le principal conseiller du ministre en matière d'éducation et il doit avoir une vision de l'ensemble du système éducatif, c'est-à-dire de tous les secteurs d'enseignement : privé, public, anglophone, francophone. Selon les commissaires, le principal problème de l'éducation est à l'époque le manque de coordination et l'absence de vision globale. C'est pour cette raison qu'ils insistent sur un fonctionnement unifié du Conseil et la création d'un ministère de l'Éducation. En effet, chaque secteur d'enseignement (privé, public, anglophone, francophone, primaire, secondaire, universitaire, technique et professionnel) fonctionne alors en vase clos, sans lien ni coordination avec les autres, ce qui rend difficile, entre autres choses, le passage d'un ordre d'enseignement à un autre.



M. Jean-Marie Martin
de 1964 à 1968



M. Léopold Garant
de 1968 à 1974



M. Robert Bisailon
de 1989 à 1995



M^{me} Céline Saint-Pierre
de 1997 à 2002

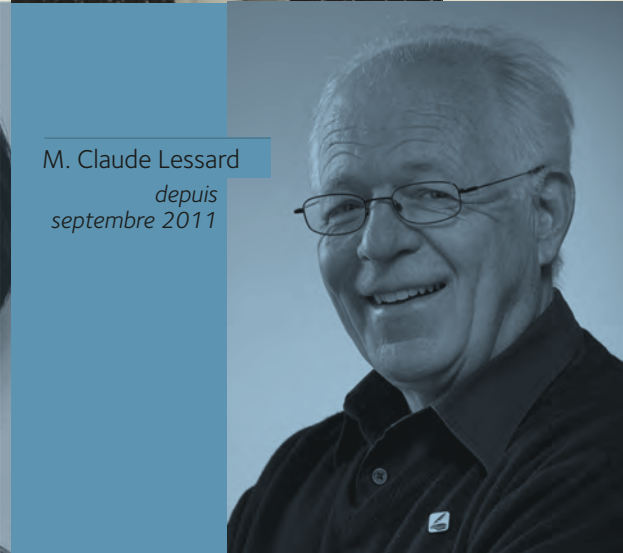
Présidents



M. Jean-Pierre Proulx
de 2002 à 2006



M^{me} Nicole Boutin
de 2006 à 2011



M. Claude Lessard
*depuis
septembre 2011*



M. Jean-Marie Beauchemin
de 1974 à 1980



M. Claude Benjamin
de 1980 à 1984



M. Pierre Lucier
de 1984 à 1989

L'administration et le fonctionnement du Conseil supérieur de l'éducation selon le rapport Parent

Pour s'assurer que le Conseil supérieur de l'éducation puisse remplir adéquatement ses diverses fonctions et être représentatif de l'ensemble des acteurs du milieu de l'éducation, les membres de la commission Parent prévoient des modalités concernant le fonctionnement du Conseil et la sélection de ses membres pour la réalisation de ses objectifs.

On devra trouver au Conseil des personnes venues d'horizons différents, qui l'enrichiront de leurs points de vue, de leur culture et de leurs expériences variées; il comprendra des personnes des deux langues et des deux groupes religieux, des femmes et des hommes, des laïcs, des parents et des clercs, des membres du corps enseignant ou de l'administration scolaire, des personnes expérimentées dans les exigences du travail et de l'industrie, et une ou deux personnes en dehors des groupes religieux dominants. Malgré les contacts indispensables entre le Conseil et le ministre, celui-ci n'en devra pas être membre, ni les autres ministres, ni les députés, ni les conseillers législatifs [...] (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963, p. 112, paragraphe 187).

Par ailleurs, les commissaires prévoient que la direction du Conseil soit confiée à seize personnes nommées par le gouvernement et dont le mandat sera de huit ans maximum et non renouvelable. C'est le Conseil qui soumettra au ministre les noms de ses futurs membres, et ce, à la suite de consultations faites auprès de ses instances et au sein du milieu de l'éducation. Il est à noter que, pour assurer un lien entre le ministre et le Conseil, le sous-ministre et le sous-ministre associé seront d'office membres adjoints de celui-ci, mais sans droit de vote. Enfin, le gouvernement nommera le président et le vice-président parmi l'ensemble des membres du Conseil, le président étant de foi catholique et le vice-président, de foi protestante.

De plus, les membres de la commission, influencés par le contexte de l'époque et cherchant à perpétuer la tradition centenaire du caractère confessionnel de l'enseignement, proposent l'établissement de deux comités confessionnels, l'un catholique et l'autre protestant. Ces deux comités auront la responsabilité de s'assurer du caractère religieux des écoles, d'élaborer des règlements concernant l'enseignement religieux et la formation morale des enfants, et de faire des suggestions au Conseil en ce qui a trait au développement des valeurs spirituelles et morales ou aux problèmes que pourrait engendrer l'enseignement de certaines matières comme la philosophie, l'histoire ou la littérature. Ces deux comités existaient déjà dans l'ancien Conseil de l'instruction publique, mis en place en 1856. Le Conseil supérieur de l'éducation vient, dans les faits, remplacer le Conseil de l'instruction publique, mais la responsabilité de la coordination du système scolaire appartient maintenant au ministre de l'Éducation.

Ces deux comités confessionnels devront compter chacun de neuf à quinze membres nommés pour trois ans et dont le mandat pourra être renouvelé une seule fois. Trois groupes y seront représentés également : l'autorité religieuse, les parents et les éducateurs. L'Assemblée des évêques catholiques du Québec nommera ses représentants au comité catholique et le Conseil choisira les autres membres après consultation des évêques ainsi que des associations de parents et d'éducateurs. Il fera de même pour les membres du comité protestant. Le Conseil désignera aussi, parmi ses membres, le président du comité catholique et celui du comité protestant pour assurer une coordination avec les deux comités.

En outre, le rapport Parent prévoit la création de trois commissions pédagogiques : la Commission de l'enseignement élémentaire et secondaire, la Commission de l'enseignement technique et la Commission de l'enseignement supérieur, chacune ayant la responsabilité d'un secteur d'enseignement. Une commission sera formée de neuf à quinze membres nommés par la direction du Conseil à la suite de consultations avec les groupes intéressés dans chacun des secteurs, et ce, pour un terme de trois ans renouvelable une seule fois. Comme pour les comités confessionnels, le président de chacune des commissions sera un membre du Conseil désigné par celui-ci.

Enfin, dans le but d'assurer l'indépendance effective du Conseil et de lui permettre de jouer son rôle efficacement, les commissaires recommandent qu'il dispose d'un budget distinct de celui du ministère de l'Éducation de même que d'un secrétariat et de personnel suffisant pour l'accomplissement de ses fonctions.

rapport Parent

1. À SON EXCELLENCE LE LIEUTENANT-GOUVERNEUR EN CONSEIL DE LA PROVINCE DE QUÉBEC

La Commission royale d'enquête sur l'enseignement a l'honneur de présenter à votre Excellence la première tranche de son rapport.

Cette partie porte sur les structures supérieures du système scolaire de la province de Québec. Les autres aspects du problème seront étudiés plus tard : financement de l'éducation à tous les niveaux, régime des corporations scolaires, formation et statut du personnel enseignant, confessionnalité, programmes d'études, développement des universités, etc. Tous ces aspects feront l'objet d'un examen particulier dans les parties suivantes du rapport.

Que votre Excellence veuille bien agréer ce volume qui lui est respectueusement soumis.

*Le président,
ALPHONSE-MARIE PARENT, prêtre*

Avril 1963



1. Lettre de Mgr Parent présentant le premier tome du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.
2. Caricature de Raoul Hunter publiée dans *Le Soleil* en août 1966.
3. Membres de la Commission de l'enseignement technique et professionnel en 1966.
4. Claude Benjamin, Pierre Lucier, Robert Bisailon, Léopold Garant et Jean-Marie Beauchemin en 1989.

Les orientations retenues par le législateur et les transformations observées au cours des années

Entre la parution du premier volume du rapport Parent, consacré aux structures supérieures du système scolaire, et l'adoption de la loi créant le Ministère et le Conseil, il s'est écoulé un temps de consultation où le législateur a cherché à rassembler le plus grand nombre possible de personnes et d'organismes. Comme le souligne Arthur Tremblay (1989), bien que les partisans de la création d'un ministère de l'Éducation soient majoritaires, des personnes s'y opposent fortement ainsi qu'à la disparition de l'Église des décisions relatives aux grandes orientations de l'enseignement. Certains, notamment l'opposition officielle, demandent également que le Conseil ait plus de pouvoir et qu'il soit non seulement consultatif, mais aussi décisionnel.

Le législateur a apporté peu de modifications aux recommandations du rapport Parent; il en a gardé l'esprit central. Toutefois, certains changements relatifs à la composition du Conseil ont été introduits dans la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation: le Conseil est composé de vingt-quatre membres plutôt que de seize et il comprend quatre commissions (la Commission de l'enseignement élémentaire, la Commission de l'enseignement secondaire, la Commission de l'enseignement technique et professionnel et la Commission de l'enseignement supérieur) plutôt que trois. Comme prévu, deux comités sont responsables des affaires religieuses: un catholique et un protestant.

Au cours des années, des modifications ont été apportées à la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation. Elles visaient, pour la plupart, la concordance avec d'autres lois, par exemple les modifications successives à la dénomination du ministère de l'Éducation (ministère de l'Éducation et de la Science, 1993; ministère de l'Éducation, 1994; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005; ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015) ou sa division en deux ministères, dont le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie (1985). Ce dernier a également vu son appellation changer à l'occasion (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1988; ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, 2013; ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, 2014).



La composition du Conseil et de ses instances a aussi varié au cours des années en fonction de certains contextes. D'abord, en 1969, deux ans après l'arrivée des premiers collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps), est créée la Commission de l'enseignement collégial en remplacement de la Commission de l'enseignement technique et professionnel. Au même moment est inscrite, dans la Loi, la constitution d'une commission de l'éducation des adultes en raison du développement de ce secteur de l'enseignement. Il est à noter que la Commission de l'enseignement supérieur est alors conservée, même si le Conseil des universités a été créé en 1968. Pourtant, en 1979, lors de la création du Conseil des collèges, la Commission de l'enseignement collégial est abolie. D'ailleurs, après s'être interrogé sur la pertinence de son existence, le Conseil conclut qu'elle est bien réelle puisqu'il doit avoir un regard sur l'ensemble du système, ce qui n'empêche pas un regard spécialisé des conseils de niveau (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 1979). En 1993, dans le contexte du renouveau de l'enseignement collégial et de la création de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, le Conseil des collèges est aboli en même temps que le Conseil des universités. La Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation est alors de nouveau modifiée: la Commission de l'enseignement supérieur disparaît au profit de la Commission de l'enseignement collégial et de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires.

En 1999 est créé le Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études (CCAFE). Rattaché administrativement au Conseil supérieur de l'éducation, ce comité est autonome sur le plan du contenu. Ses avis ne sont pas approuvés par le Conseil. Le CCAFE est chargé de conseiller le ministre de l'Éducation sur toute question que celui-ci lui soumet relativement aux programmes d'aide financière institués par la Loi sur l'aide financière aux études; aux droits de scolarité, d'admission ou d'inscription et autres droits afférents ainsi qu'aux mesures ou politiques pouvant avoir des incidences sur l'accessibilité financière aux études. Ce comité ne fait plus partie administrativement du Conseil; depuis 2014, le soutien administratif est assuré par le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

En 2000, une modification majeure est introduite dans la composition du Conseil supérieur de l'éducation, dans le cadre de la déconfectionnalisation du système d'éducation: la disparition des deux comités confessionnels institués dès la création du Conseil, soit le comité catholique et le comité protestant. Le critère de l'appartenance religieuse dans le mode de nomination des membres est également aboli ainsi que l'obligation d'avoir un président d'une foi religieuse et un vice-président de l'autre foi. À partir de ce moment, le Conseil n'aura donc qu'un président et le nombre de ses membres passera de vingt-quatre à vingt-deux, comme c'est le cas actuellement.

Enfin, la dernière modification d'importance à la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation a lieu en 2006, dans le contexte du réexamen de la pertinence de l'ensemble des organismes de l'État québécois. Le Conseil est conservé, mais son fonctionnement est assoupli. Il doit dorénavant produire un rapport sur l'état et les besoins de l'éducation tous les deux ans et non chaque année. De plus, c'est maintenant le Conseil qui décide du nombre et de la composition de ses commissions et comités par un règlement de régie interne. Les commissions ne sont donc plus inscrites dans la Loi (article 24). Toutefois, en 2007, le Conseil adopte un règlement de régie interne instituant cinq commissions, les mêmes que celles inscrites dans la loi précédente, soit la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, la Commission de l'enseignement secondaire, la Commission de l'enseignement collégial, la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires et la Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue.

composition

Par ailleurs, en 2006, les articles 9 et 10 de la Loi, qui portent sur le rôle du Conseil, sont légèrement modifiés. L'article 9, qui traitait des devoirs du Conseil, concerne maintenant les fonctions de celui-ci. Les devoirs du Conseil étaient les suivants : a) donner son avis au ministre de l'Éducation sur les règlements que celui-ci doit lui soumettre; b) donner son avis au ministre sur toute question que celui-ci lui expose; c) transmettre un rapport annuel sur ses activités ainsi qu'un rapport sur l'état et les besoins de l'éducation au ministre, qui les présente à l'Assemblée nationale. L'article 9 se lit maintenant comme suit : « Le Conseil a pour fonction de conseiller le ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche sur toute question relative à l'éducation » (premier alinéa). « À cette fin, le Conseil doit, au moins à tous les deux ans, faire rapport au ministre sur l'état et les besoins de l'éducation » (deuxième alinéa). Quant à l'article 10, qui a trait aux pouvoirs du Conseil, il a peu changé si ce n'est qu'il prévoit dorénavant pour le Conseil le devoir de donner un avis sur tout projet de règlement ou toute question que le ministre est tenu de lui soumettre (auparavant l'article 9). Les quatre autres alinéas de l'article 10 concernent les pouvoirs confiés au Conseil pour lui permettre d'exercer sa mission : soumettre des recommandations sur toute question relative à l'éducation, effectuer ou faire effectuer des recherches, solliciter ou recevoir des requêtes et édicter un règlement de régie interne. Ces pouvoirs existaient dans l'ancien article 10.

Essentiellement, la mission première du Conseil est aujourd'hui la même que celle qui lui a été confiée à l'origine : conseiller le ministre sur toute question relative à l'éducation, et ce, en prenant en compte l'ensemble du système éducatif, de la maternelle à l'université ou à l'éducation des adultes, et en établissant les liens nécessaires entre la population et le gouvernement.

Le rôle, le mandat et les fonctions du Conseil supérieur de l'éducation

Dans le préambule de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation, on peut lire ce qui suit : « [...] qu'il importe d'instituer, [...], en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, un Conseil supérieur de l'éducation pour collaborer avec le ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et le conseiller sur toute question relative à l'éducation. »

Le Conseil informe ainsi le ministre sur l'état et les besoins de l'éducation, lui propose, pour soutenir la prise de décision, une réflexion critique alimentée par la recherche, la consultation d'experts et d'acteurs de l'éducation de même que la délibération de ses membres, et le conseille sur les changements à effectuer à long terme dans le système d'éducation. Ce faisant, le Conseil assure à la population un certain droit de regard et un pouvoir d'influence sur les interventions de l'État en matière d'éducation.

Dans son rôle de conseiller du ministre, le Conseil agit, selon les dispositions de sa loi constitutive, soit de sa propre initiative (avis d'initiative), soit à la suite d'un mandat reçu du ministre lui-même (avis mandataire), soit parce qu'il est tenu par la Loi de donner un avis au ministre sur un règlement que ce dernier désire adopter ou modifier (avis réglementaire).

mandat

fonction politique

Pour remplir son mandat, le Conseil doit faire état de l'évolution des tendances en matière d'éducation au ministre ainsi qu'aux divers intervenants des réseaux scolaires, et les conseiller sur les directions qu'il apparaît souhaitable d'emprunter. Le Conseil dispose d'un pouvoir de recommandation. Il ne peut cependant se substituer au ministre ni lui commander des actions ou des positions. Ainsi, le Conseil propose, mais c'est le ministre qui dispose en bout de ligne. Dans les faits, le Conseil a un pouvoir d'influence et non un pouvoir direct sur l'action en matière d'éducation, lequel appartient au ministre et au gouvernement. Toutefois, il fait des recommandations au ministre pour l'action éducative.

Le Conseil est intégré à la gouvernance étatique de l'éducation, même s'il est indépendant du gouvernement. Les personnes qui siègent au Conseil et à ses commissions le font en tant que citoyens et à titre bénévole. Elles ne s'y trouvent pas en tant qu'experts, gestionnaires ou délégués porteurs d'intérêts particuliers. Ces personnes ont toutefois des ancrages sociaux significatifs : elles viennent de divers milieux et régions ; elles appartiennent aux deux grands groupes linguistiques ; il s'agit d'enseignants, d'administrateurs, de parents, d'étudiants de différents ordres et secteurs d'enseignement ou de membres de la société civile. Elles sont choisies justement pour leur apport à cette diversité socioéducative et culturelle. On leur demande d'être représentatives sans être des représentants attirés, c'est-à-dire d'être enracinées dans leur milieu d'appartenance, mais de demeurer libres de penser par elles-mêmes. Le Conseil produit donc sur l'état et les besoins de l'éducation une lecture citoyenne davantage qu'experte ou scientifique, ce qui, bien entendu, ne veut aucunement dire qu'il ne recourt pas à l'expertise et à la science, au contraire.

Cette lecture citoyenne ne tient pas qu'à la composition du Conseil ; elle s'appuie aussi sur des liens étroits avec les milieux de l'éducation et la population. Historiquement, le Conseil fait une visite annuelle dans une région du Québec : il y rencontre l'ensemble des acteurs éducatifs et les écoute parler de leur vision de l'état et des besoins de l'éducation en ce qui concerne leur région. De plus, dans la préparation de ses avis, il procède à des consultations auprès des acteurs de l'éducation et y puise une partie des matériaux requis pour la construction d'une problématique spécifique. En outre, les commissions du Conseil sont en relation étroite avec les milieux éducatifs. Le Conseil utilise des méthodes d'écoute qualitative rigoureuses et il est ainsi bien ancré dans les milieux éducatifs. S'il est à l'écoute de ces derniers, il n'est pas le simple écho de leurs préoccupations. Il « travaille » ce qu'il entend, le confronte aux savoirs issus de la recherche et aux encadrements institutionnels existants. Grâce aux contributions de ses membres, il joue un rôle de filtre, testant la validité des propos, avant d'intégrer le tout dans une lecture citoyenne à la fois large et orientée vers le moyen ou le long terme. Ce rôle d'intermédiaire entre la société civile, les milieux de l'éducation et les autorités ministérielles contribue grandement à la légitimité du Conseil.

Par ailleurs, le Conseil accomplit sa mission par l'exercice de trois fonctions qui sont complémentaires tout en étant imbriquées les unes dans les autres : politique, démocratique et éducative.

Par sa *fonction politique*, le Conseil donne des avis et propose des orientations au ministre pour l'éclairer dans ses choix. Il suggère une vision équilibrée et réaliste non seulement de ce qui est possible immédiatement, mais aussi de ce qui est souhaitable à moyen et à long terme. Sa réflexion, qui s'appuie sur une bonne connaissance de l'état et des besoins de l'éducation, fournit un éclairage novateur sur des questions, des enjeux et des phénomènes actuels ou émergents. Les orientations et les recommandations que le Conseil avance peuvent s'adresser au ministre et aux différents acteurs de l'éducation, pour influencer les décisions en fonction de différents contextes. Pour cela, le Conseil s'appuie sur des travaux de recherche et d'analyse qui font appel à la fois à des savoirs savants et à des savoirs d'expérience. Il doit être rigoureux pour bien éclairer l'ensemble des acteurs concernés.

Cette rigueur s'exerce par une veille constante de ce qui se fait au Québec et ailleurs dans le monde en matière d'éducation. Le Conseil se doit d'être à l'affût des nouveautés, des expériences vécues ailleurs qui pourraient être transposées ici et servir à l'amélioration de nos conditions d'éducation, et ce, pour le bien de l'ensemble de la société. Il importe qu'il tisse des liens, qu'il crée des réseaux avec des centres de recherche ou des groupes d'experts. Ainsi, le Conseil a établi des liens solides ces dernières années avec, entre autres, le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES), le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) en France et le Réseau européen des conseils de l'éducation (EUNEC). Il met à jour ses connaissances et s'assure de bien anticiper ce qui pourrait se produire dans un avenir rapproché. Cette fonction de veille est primordiale et majeure, et c'est principalement l'équipe de recherche du Conseil et les professionnels responsables de ses différentes commissions qui l'assurent.

Dans cette fonction politique, le Conseil doit aussi rester neutre tout en étant critique. Il est le représentant de l'intérêt général en matière d'éducation et non le porte-parole de groupes d'intérêts particuliers. Il se doit de garder une distance par rapport à l'actualité et de ne pas émettre d'opinions immédiates sans les avoir soumises à la délibération de ses membres. Il protège ainsi son rôle de réflexion critique en tant qu'organisme-conseil auprès des décideurs politiques et de la population. Dans l'exercice de cette fonction, il doit viser à dégager des consensus chez l'ensemble de ses membres, qui, on le rappelle, représentent toute la population. Le premier rapport annuel du Conseil résume bien cet aspect :

Déchargé de toute fonction administrative, le Conseil est libre de se consacrer aux tâches de prévision, d'innovation, d'évaluation et de critique. Il lui revient en particulier, d'une part, de maintenir l'enseignement en contact avec l'évolution sociale et, d'autre part, le ministère de l'Éducation en liaison avec le public. Ces fonctions essentielles, attribuées par la loi au Conseil, font de lui un organisme de participation. [...]

Le Conseil est essentiellement un organisme de structures « dialogales » [...].

Le Conseil est le lieu de rencontre [d']expériences diverses et complémentaires, le foyer de leur mise en commun. Hier, ces éléments de la collectivité agissaient séparément et chacun pour son compte s'exprimait de son côté. Au sein du Conseil, les opinions s'expriment en présence du groupe, pour le bénéfice du groupe et de la société; elles se confrontent, se nuancent des apports réciproques, s'élargissent et s'enrichissent en se compénétrant (CSE, 1966, p. 84).

Par sa *fonction démocratique*, le Conseil favorise le rapprochement entre la population, les décideurs et les parties prenantes de l'éducation : le personnel enseignant, les parents, les élèves, les étudiants, le personnel du milieu de l'éducation ainsi que les autres acteurs intéressés. Au total, dans le fonctionnement du Conseil et de ses instances, ce sont près de quatre-vingts personnes qui, par leur engagement citoyen et à titre bénévole, contribuent aux travaux et à la réflexion du Conseil. Cette fonction démocratique s'exerce aussi à travers les consultations que mène le Conseil auprès des différents acteurs de l'éducation dans l'élaboration de ses avis ou de ses rapports.

Pour remplir cette fonction démocratique, le Conseil doit s'assurer d'une représentation juste de la société à sa table et au sein de ses commissions et comités. Ainsi, ses vingt-deux membres sont nommés par le gouvernement sur la recommandation du ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, après consultation des associations ou organisations les plus représentatives des étudiants, des parents, des enseignants, des administrateurs scolaires et des groupes socioéconomiques. Il doit chercher une représentation équitable des hommes et des femmes, des personnes venant de différentes régions du territoire, des anglophones et des francophones, des membres des communautés culturelles et des différents ordres ou secteurs d'enseignement. Le sous-ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche est d'office membre du Conseil, mais il n'a pas droit de vote. C'est là une des façons d'assurer l'existence d'un pont entre le Ministère et le Conseil. La table du Conseil est décisionnelle. C'est elle qui confie des

fonction
démocratique

mandats aux commissions ou aux comités et qui adopte les avis et rapports préparés par ceux-ci. C'est elle en fait qui voit au «fonctionnement unifié» du Conseil, ainsi que le souhaitait la commission Parent. C'est par une représentation de tous les ordres ou secteurs d'enseignement et des principaux acteurs de l'éducation qu'elle peut avoir un regard d'ensemble sur le système éducatif québécois. Elle voit à la coordination du travail de l'ensemble des commissions. Les présidentes ou les présidents de chacune des commissions sont des membres du Conseil et assurent les liens avec ce dernier.

Actuellement, le Conseil compte cinq commissions et un comité, soit le comité du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation. Il peut aussi créer des comités *ad hoc* pour des objets particuliers, ce qu'il a fait récemment pour la préparation, à la demande de la ministre de l'époque, d'un avis sur l'enseignement de la science et de la technologie au primaire et au premier cycle du secondaire (CSE, 2013b). Il nomme les membres des commissions et du comité après la consultation d'institutions ou d'organismes intéressés par un ordre ou un secteur d'enseignement en particulier. Les membres des commissions sont en quelque sorte des experts de niveau. Ils sont des représentants des savoirs d'expérience.

La fonction démocratique est aussi assumée par la consultation des différents acteurs de l'éducation. Dans l'élaboration de ses avis, le Conseil cherche à donner la parole à ces acteurs et à les entendre. Cela peut prendre la forme de sondages, de groupes de discussion ou d'appels de mémoires. Généralement, une opération a lieu sur le terrain pour chaque avis, le Conseil allant s'enquérir de l'état de la situation auprès de la population, ce qui constitue une autre façon d'établir des ponts entre le gouvernement, le Conseil et la communauté.

Par ailleurs, pour remplir sa mission, le Conseil peut compter sur un secrétariat permanent dont le nombre de personnes a varié au fil des ans en fonction des besoins observés et des budgets disponibles. Actuellement, il compte autour de vingt-cinq employés. Ce personnel est responsable, entre autres, de la coordination de la production de l'ensemble des avis et des rapports du Conseil. Si, au début, le rôle principal du secrétariat consistait à produire des études à partir de ses propres analyses et données, compilées soit par lui ou le ministère de l'Éducation, de nos jours, le Conseil effectue aussi de plus en plus de synthèses de la littérature existante sur un sujet, étant donné l'augmentation du nombre d'études et de recherches qui ont cours dans le domaine de l'éducation.



1.



2.

fonction éducative

Enfin, dans l'exercice de ses fonctions, le Conseil a élargi, au fil du temps, son réseau de collaborateurs et de partenaires du milieu de l'éducation (plus d'une centaine de regroupements et d'organismes actuellement). Ainsi, il a tissé de nombreux liens avec le Ministère, les réseaux de l'éducation, des organismes socioéconomiques et des organismes nationaux, ce qui lui permet d'alimenter sa réflexion, de recevoir des suggestions de candidatures pour ses différentes commissions ou son comité, de diffuser sa pensée et de faire connaître son rôle de même que le fruit de ses réflexions et de ses recherches. En agissant ainsi, le Conseil peut associer les principaux acteurs du milieu éducatif et de la société civile à ses travaux et être à l'écoute de leurs besoins et de leurs préoccupations, remplissant alors une des fonctions pour lesquelles il a été créé.

Finalement, par sa *fonction éducative*, le Conseil propose des valeurs, des principes, des analyses de situation et des pistes d'action, qu'il soumet à la réflexion et à la délibération des acteurs de l'éducation comme des organismes éducatifs. Il porte une attention particulière au partage le plus large possible des résultats de sa réflexion avec ces acteurs et la population en général, dans le but de contribuer aux débats publics en matière d'éducation et d'exercer son pouvoir d'influence auprès des autorités ministérielles et gouvernementales ainsi que de la société civile.

Pour exercer cette fonction éducative, le Conseil doit veiller principalement à une diffusion efficace de ses avis et de ses rapports. Cette fonction touche également à la fonction politique, car c'est le contenu de ses publications et la rigueur avec laquelle elles ont été élaborées qui donnent un pouvoir d'influence à ses avis. Mais, pour influencer, il faut faire connaître, ce qui est essentiellement la fonction éducative. Faire connaître des avis au public, c'est lui communiquer un état de la situation, proposer des orientations ou faire des recommandations pour améliorer une situation donnée.

Il importe que ses productions rejoignent le plus grand nombre de personnes possible, toujours pour établir des liens entre le public, le gouvernement et le Conseil. Rejoindre le public le plus vaste possible est l'objectif ultime, mais viser des acteurs ciblés, plus réceptifs à certains avis, constitue également une stratégie de diffusion valable pour favoriser l'efficacité de la communication, pour s'assurer que ce qui est recommandé est bien compris et que les acteurs concernés se l'approprient.

Cette diffusion peut prendre plusieurs modes: édition papier; version électronique; communiqués de presse; présence, participation ou présentation lors de colloques ou d'autres manifestations publiques; interventions dans les médias en marge de la parution des avis. C'est ainsi que le Conseil peut accomplir sa fonction éducative en portant son message le plus près possible des acteurs de l'éducation et en s'assurant de sa compréhension.

1. Lancement d'un avis en 2007. De gauche à droite, Antonio Bernardelli, Josée Turcotte, Nicole Boutin et Joe Cacchione.
2. Les membres du Conseil à l'écoute des acteurs régionaux à Montréal en 2012.
3. Les membres du Conseil à l'écoute des acteurs régionaux à Gatineau en 2008.



CHAPITRE 2

Les rapports du Conseil supérieur de l'éducation à la recherche et aux savoirs d'expérience, et son influence sur les politiques publiques



Ce chapitre expose le mode de travail du Conseil, son recours aux savoirs savants et aux savoirs d'expérience dans le but d'éclairer les décideurs politiques et les acteurs de l'éducation, et ainsi d'influencer les politiques publiques.

La place de la recherche dans le travail du Conseil supérieur de l'éducation

Au cours des premières décennies de son existence, le Conseil a exercé ses activités dans un contexte où la recherche en sciences sociales et en sciences de l'éducation se développait, en partie sous l'impulsion d'un État-providence où ce type de savoir, nécessaire à son développement, était en demande. Dans la mesure où le Conseil utilise et synthétise la recherche existante plus qu'il n'en produit lui-même de manière originale, il était et est toujours aujourd'hui un demandeur de recherche en même temps qu'un transmetteur des résultats de celle-ci pour la mettre à contribution dans ses propres délibérations et dans le débat sur les politiques publiques en éducation, auquel il entend participer par la production et la diffusion de ses avis. En effet, avec une lecture citoyenne appuyée de larges consultations, les avis du Conseil trouvent leur légitimité et leur poids moral dans la qualité de la recherche convoquée et le traitement objectif qu'il lui accorde.

La recherche en sciences sociales et en sciences de l'éducation est donc mise à contribution. Elle est recensée par le personnel de la permanence du Conseil dans le cadre de l'analyse documentaire et de la consultation des lieux de veille; elle est synthétisée et est reliée à la problématique à l'étude; elle donne lieu à des consultations formelles de chercheurs universitaires, du Québec comme de l'étranger, et elle est mise à jour régulièrement. Dans le contexte d'une prolifération des publications, travailler à faire le point sur l'état de la recherche sur une question précise, séparer le bon grain de l'ivraie, savoir ce qu'on sait et ce qu'on ne sait pas, s'avère utile et nécessaire.

Mais de quel type de recherche s'agit-il?

D'abord, la **recherche** est de type **historique**. Le Conseil a tendance à contextualiser ses avis dans le temps. Fort de ses 50 ans d'expérience, il estime nécessaire de rappeler, sur quelque sujet que ce soit, les politiques et actions publiques le concernant depuis qu'il est objet de débat public et que l'État juge nécessaire d'y intervenir. Pour autant que les publics du Conseil se renouvellent dans le temps – les décideurs politiques, les hauts fonctionnaires, les représentants des milieux éducatifs, etc. – et n'entrent pas en scène avec un bagage égal de connaissances sur le passé immédiat, ce recours à la recherche historique (et à la contribution du Conseil à cette histoire) s'avère utile. Il permet d'analyser l'évolution de l'action de l'État sur une question donnée et donne aux avis du Conseil une perspective temporelle qui en renforce la valeur.

La **recherche comparative** occupe aussi une place importante. Elle remplit plusieurs fonctions. Premièrement, elle s'avère nécessaire pour une connaissance appropriée des systèmes éducatifs au sein desquels une part essentielle de la recherche consultée est produite. Le Québec produit peu de recherche en éducation; le Conseil puise abondamment dans la recherche anglo-canadienne, anglo-américaine et franco-européenne, sans oublier les productions britannique et australienne ainsi que celle des pays scandinaves. Or, toute recherche en sciences sociales est contextualisée. Pour comprendre ce que dit la recherche sur un sujet donné, il faut être en mesure de bien la situer dans son contexte de production. Par exemple, dans la préparation d'un avis sur l'assurance qualité à l'enseignement supérieur (CSE, 2012a), le Conseil a dû prendre connaissance en profondeur des caractéristiques des encadrements institutionnels et des mécanismes de régulation du réseau universitaire américain pour bien comprendre l'importance des instances d'accréditation comme outils de régulation d'un « marché » de l'enseignement supérieur, une situation somme toute très différente de la situation québécoise, où la régulation étatique est plus forte. Un autre exemple est l'avis portant sur l'internationalisation des formations collégiales (CSE, 2013c), dans lequel le Conseil compare les stratégies d'attraction des étudiants internationaux mises en œuvre en Australie, en France, en Suède et en Ontario. Cette comparaison met en lumière les façons de faire particulières de ces États. Elle montre surtout que la qualité de l'information sur l'offre de formations internationalisées et l'accessibilité à cette information constituent des critères importants pour l'attraction des étudiants étrangers.

Deuxièmement, la comparaison élargit les ébauches de problématiques et force à formuler des enjeux de manière plus générale, en résonance avec des réalités à la fois localement enracinées et « internationales ». Analyser des situations étrangères permet un certain recul par rapport à nos propres réalités et à nos héritages. C'est ainsi que le Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014, portant sur les réformes du curriculum et des programmes d'études de l'enseignement primaire et secondaire, conçues dans les années 90 et mises en œuvre au cours des quinze dernières années, comprend un chapitre qui traite des réformes semblables ayant eu lieu en France, en Suisse romande et en Belgique francophone (CSE, 2014b). Le lecteur y comprend que ces réformes reposent sur des fondements apparentés, qu'elles ont été partout controversées, que leur mise en œuvre a nécessité des ajustements et des « correctifs », et que nulle part le curriculum de l'enseignement obligatoire ou fondamental n'apparaît à ce jour parfaitement stabilisé. Il y apprend aussi que le changement curriculaire est partiellement tributaire de facteurs non proprement curriculaires, comme l'organisation du travail enseignant, des conceptions et des pratiques établies de l'autonomie professionnelle des enseignants, l'écho médiatique des controverses éducatives ou les changements de gouvernements. Cette comparaison a permis de mieux comprendre ce que les acteurs ont dit sur la réforme du curriculum québécois.

Troisièmement, la comparaison permet d'entrevoir des « possibles » ou, à l'inverse, des écueils, des contre-exemples à éviter. Les décideurs politiques sont en général preneurs pour ce type de recherche. Si, selon un exemple récent (CSE, 2012b), on entend instaurer des maternelles 4 ans pour les enfants de milieux défavorisés, toute expérience étrangère qui encourage cette décision ou toute recherche internationale qui en démontre les effets positifs sur le cheminement scolaire sera bienvenue pour les décideurs politiques, dans la mesure où elle s'insère dans un processus de légitimation cognitive d'une politique. Dans pareil contexte de demande politique forte d'une recherche légitimatrice, le Conseil aura tendance, pour limiter une instrumentalisation politique de son avis, à rappeler les conditions d'une mise en œuvre réussie de cette innovation. En d'autres termes, il se dira favorable aux maternelles 4 ans, mais rappellera aux décideurs politiques leur devoir d'en soigner la mise en œuvre selon les règles de l'art, et ce, pour éviter de « brûler » une bonne idée.



La recherche comparative permet au Conseil de jouer un rôle de veille sur le plan des politiques éducatives. Pour toutes ces raisons, elle est d'une grande importance pour un conseil comme le nôtre. C'est une expertise que le personnel de sa permanence doit constamment cultiver.

Le Conseil essaie donc de situer ses avis dans le temps et l'espace, d'où le recours à la recherche historique et à la comparaison. Cela fait, il convoque aussi la **recherche** dite **évaluative**, qu'elle soit qualitative ou quantitative, car elle informe sur les effets attendus et inattendus d'une politique ou d'une pratique, et elle repose sur des perceptions d'acteurs ou des données dites probantes. Mais il scrute cette recherche, pour cerner avec précision ce qu'elle permet de dire ou non, ce qui est transférable ou généralisable dans le contexte québécois et ce qui ne l'est pas, à quelles conditions, etc. Il découvre parfois des controverses scientifiques qui se transposent dans les forums professionnel et politique. Ainsi, dans l'élaboration d'un avis sur des services de qualité pour la petite enfance (CSE, 2012b), le Conseil a été confronté au débat à la fois scientifique et politique des tenants de la prévention précoce et de la préscolarisation des enfants de milieux défavorisés, d'une part, et des défenseurs du développement intégral et de l'approche ludique de l'éducation présco-

laire, d'autre part. Ces controverses mobilisent les acteurs concernés et forcent le Conseil et, éventuellement, les décideurs politiques à prendre position de manière à sortir des impasses qu'elles renforcent et à trouver une voie d'évolution entre les pôles extrêmes.

Un autre exemple tout aussi instructif concernant le travail à faire sur la recherche consultée et sa contribution à la délibération est l'avis qui porte sur l'amélioration de l'enseignement de l'anglais au primaire, plus particulièrement sur un enseignement intensif de l'anglais vers la fin du primaire (CSE, 2014a). L'apprentissage des langues est un sujet litigieux au Québec et l'objet d'une forte polarisation et d'une importante politisation. Le Conseil aurait pu se faire discret sur ce sujet, mais il a décidé de participer au débat et d'éclairer les acteurs locaux, parents et enseignants membres des conseils d'établissement, qui doivent décider si, oui ou non, leur école adoptera l'enseignement intensif de l'anglais.

avis

1. *Line Arseneault (1998). Panorama, vol. 3, n° 2.*
2. *Des membres du Conseil en Outaouais en 2008.*
3. *Lancement d'un avis en 2013. Lucie Bouchard, secrétaire générale, et Claude Lessard, président.*



Le Conseil a consulté des chercheurs en didactique des langues secondes, unanimement favorables à la mesure, ainsi que des travaux de la recherche internationale sur la question. Cet examen a été fort instructif. Il a d'abord révélé que les contextes nationaux de la recherche, comme il est indiqué plus haut, sont importants. Par exemple, en contexte anglo-américain, la recherche sur l'éducation dite bilingue porte en fait sur l'apprentissage de l'anglais, langue d'enseignement, par les élèves issus de l'immigration, largement hispanophones, un contexte tout à fait différent de celui du locuteur francophone québécois qui veut apprendre l'anglais. Ensuite et surtout, il a permis de détruire des mythes comme les suivants : les enfants sont des éponges en matière d'apprentissage des langues; plus cet apprentissage se fait tôt, mieux cela est; l'apprentissage d'une langue seconde nuit à celui de la langue première; l'unilinguisme protège le Québec contre l'assimilation. Enfin, cet examen a permis de découvrir des approches plus récentes qui étendent la problématique à la prise en compte par les acteurs scolaires non pas du bilinguisme individuel, mais du multilinguisme ambiant associé à l'immigration multiculturelle urbaine.

Le Conseil a affirmé trois choses dans cet avis. Oui, suivant la recherche analysée et l'avis des experts consultés, l'enseignement intensif est une modalité efficace d'apprentissage d'une langue seconde vers la fin du primaire, quand les jeunes savent déjà lire dans leur langue maternelle et qu'ils ont acquis les compétences de leur métier d'élève. Cependant, il faut respecter certaines conditions et tenir compte des rapports de force qui existent entre les langues dans le contexte québécois, lesquels sont transformés par les flux migratoires récents et l'insertion des enfants de l'immigration dans les écoles publiques francophones de milieux urbains. Dans ces écoles, le français est à la fois la langue d'enseignement et la langue seconde ou tierce de la majorité des élèves. Donc, prudence et contextualisation sont de mise : pas de mesure mur à mur, uniforme et contraignante pour tous.

Dans cet avis, le Conseil a pris acte de la recherche sur le sujet et il l'a étudiée en profondeur pour qu'elle éclaire le contexte propre du Québec. Ce travail l'a amené à ne pas limiter l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, à un simple enjeu didactique, mais à reconnaître également la présence d'un enjeu politique. Bref, il a cherché une voie d'évolution raisonnable et adaptée, loin des polarisations extrêmes. Il a ainsi fait œuvre utile.

Même si la recherche ne vide jamais un enjeu éducatif, la prise de position du Conseil sur un sujet donné sera relativement aisée si la recherche est probante. Et elle l'est sur certains sujets : l'effet négatif du redoublement, notamment au primaire; la valeur positive de l'éducation préscolaire; l'importance de l'apprentissage de la lecture pour la réussite d'un cheminement scolaire, notamment chez les garçons; l'importance d'une rétroaction de qualité sur le travail des élèves; le poids des facteurs socioéconomiques et socioculturels dans l'apprentissage; l'effet positif de l'équité et de la mixité sociale et scolaire, etc. Cependant, la recherche n'est pas probante sur tous les objets de politiques et de pratiques éducatives. Dans ce cas, le Conseil doit travailler non seulement sur le plan de l'état de la recherche, mais aussi sur celui des croyances des acteurs et de ses membres.

L'avis portant sur les devoirs à l'enseignement primaire (CSE, 2010) est intéressant à cet égard : si la recherche semble indiquer que les devoirs ont peu d'impact au primaire, ils en auraient un au secondaire. Alors, que dire aux milieux éducatifs et aux décideurs sur une question à propos de laquelle tout un chacun a de fortes convictions liées à son expérience d'élève ou de parent, qui donne lieu à des pratiques généralisées – plus de 90 % des enseignants québécois donnaient régulièrement, aux élèves du primaire comme du secondaire, des devoirs à faire à la maison – qui ne semblent plus tout à fait appropriées au mode de vie des familles actuelles (travail à l'extérieur du foyer pour les deux parents, retour à la maison tard dans la journée, souhait d'éviter des situations conflictuelles avec les enfants au cours des quelques heures de vie familiale en soirée, etc.)? Le Conseil a répondu à cette question en faisant le point sur l'état de la recherche sur le sujet, en présentant ce que les pédagogues disent sur les différents types de devoirs et de leçons, leurs finalités et leurs objectifs, leurs modalités, les effets escomptés et les conditions de leur réussite, leur utilisation en classe, leur évaluation, etc. Il a ensuite transformé cette grille d'analyse en questions qu'un décideur – ministre, enseignant ou conseil d'établissement cherchant à établir une politique en matière de devoirs – devrait se poser avant de prendre une décision à cet égard. Cet avis est l'un des plus populaires des dernières années et l'un des plus fréquemment téléchargés. Il a fait œuvre utile, non pas en tranchant la question à partir de la recherche, mais en amenant les acteurs concernés à délibérer de manière intelligente et démocratique sur une question apparemment banale, mais importante pour ces derniers.

Outre la recherche historique, comparative et évaluative, le Conseil tente d'intégrer dans sa réflexion une **recherche plus théorique et conceptuelle**. En partie parce que cela s'insère dans sa fonction de veille et de prospective, le Conseil est à l'affût des nouvelles perspectives pouvant l'aider à renouveler ses analyses et à porter un regard neuf sur des réalités complexes. Par exemple, dans l'élaboration d'un avis sur l'alphabétisation des adultes (CSE, 2013a), il a été séduit par de nouvelles approches moins axées sur les carences des individus que sur la construction d'environnements socioéducatifs aptes à soutenir le maintien des compétences individuelles en littératie. Dans le champ de l'adaptation scolaire et des interventions auprès des élèves en difficulté, il prend présentement ses distances par rapport au modèle d'intervention psychomédical dominant et explore de nouveaux modèles, comme celui du design universel. Certaines de ces perspectives ne sont pas qu'analytiques; elles ont des volets plus normatifs et se traduisent en modèles d'action pour des professionnels de l'éducation. Dans la mesure où le Conseil rejoint les milieux de pratique, la valeur théorique et pratique de ces modèles mérite un examen sérieux de sa part.

Le Conseil est aussi **demandeur de recherche spécifique**. La loi qui le constitue stipule que le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche doit collaborer à ses travaux. Cela signifie, entre autres, qu'il doit lui fournir, parmi les données qu'il recueille auprès des établissements scolaires dans le cadre de ses activités de contrôle, celles dont le Conseil a besoin pour l'élaboration de ses avis. Dans la mesure où le Conseil a un mandat systémique à remplir, la recherche sur les parcours des élèves, des étudiants et des adultes s'avère souvent utile et nécessaire pour faire le point sur plusieurs réalités comme la durée des études, la persévérance scolaire, l'insertion professionnelle et les écarts de diplomation entre les différents groupes sociaux. Ce type de recherche est coûteux et exigeant. Seul l'État est présentement en mesure d'assumer la constitution des bases de données qui lui sont liées. Que la Loi oblige le Ministère à collaborer de cette manière à nos travaux est important, car il n'est pas certain que tout un chacun puisse avoir accès à ce type de données. Que le Conseil soit tenu de rendre public l'avis comportant l'analyse de ces données est aussi significatif.

La place des savoirs d'expérience

Le Conseil et ses commissions sont composés d'acteurs enracinés dans divers milieux éducatifs et sociaux. Ils ont tous une connaissance et une expérience de l'éducation, à titre d'étudiants, d'enseignants, d'administrateurs, de parents, de formateurs d'adultes ou de chercheurs universitaires. Cette expérience est mise en mots par chacun et partagée autour de la table du Conseil, suivant des schèmes cognitifs, des valeurs ou des convictions en général assez fortes et parfois des intérêts catégoriels que chacun apprend à relativiser (grâce à la régulation du groupe). Même si elle n'est pas formellement convoquée, l'expérience est toujours présente dans les interventions de chacun, dans la mesure où elle est une source de légitimité des propos tenus.

Les discussions et délibérations du Conseil contribuent à mettre en perspective cette expérience, à la confronter non seulement à celle des autres, mais aussi à ce que la recherche dit du sujet à l'étude. Un des grands bénéfices de la participation aux travaux du Conseil pour la plupart de ses membres est cette capacité qu'on y développe de reconstruire le sens de son expérience particulière dans un cadre plus large et ainsi de l'objectiver. Souvent, cela engage la personne dans un processus de modification de ses schèmes cognitifs (élargissement, différenciation, enrichissement), dans une reformulation ou une actualisation de ses croyances et de ses convictions, voire dans une prise de distance par rapport à ses intérêts catégoriels. Dans cet élargissement de l'expérience, le développement d'une vision plus systémique de l'éducation devient un gain précieux pour chacun et la collectivité.

expérience

Les savoirs d'expérience des membres du Conseil constituent l'une des références de toute délibération. Ils sont une sorte de filtre ou de test des analyses de situation proposées et de toute prise de position du Conseil sur une question. Il faut qu'une analyse rende compte de l'expérience présente autour de la table, lorsqu'elle est pertinente; il faut que la position du Conseil prenne en compte les valeurs et les convictions de ses membres. Mais – et cela est essentiel – cette opération d'alignement, de couplage ou d'hybridation de divers types de savoirs se fait en interaction avec ce que les consultations auprès des acteurs du milieu ont révélé, ce que la recherche dit ou ne dit pas et ce qu'il apparaît utile et pertinent de dire aux responsables politiques au moment où le Conseil doit s'exprimer publiquement (jugement de pertinence). En d'autres termes, il ne suffit pas que les membres du Conseil s'accordent entre eux, comme s'ils étaient investis d'une capacité de parole décontextualisée ou universelle; il leur faut également accepter de mettre en jeu, ne serait-ce que le temps de la délibération, leurs croyances et leurs convictions, et les confronter au fruit des consultations et de la recherche. Cela peut s'avérer parfois difficile.

En effet, le Conseil est assez représentatif des milieux éducatifs et de la société civile, ce qui veut dire que ses membres ont des idées arrêtées et des convictions fortes sur certaines controverses éducatives. Il en est de même des membres des commissions, probablement plus engagés dans un ordre ou un secteur d'enseignement que les membres de la table du Conseil. Même si les employés de la permanence du Conseil ne participent pas à la délibération et que leur expertise est de l'ordre de l'analyse de la recherche et de la consultation des acteurs du milieu, ils ont aussi des schèmes cognitifs, des croyances et des convictions qui ne peuvent pas ne pas influencer d'une manière ou d'une autre sur le processus.

Il existe donc, dans la dynamique du Conseil, un rapport de tension entre l'expression de croyances et de convictions, d'une part, et une délibération ainsi qu'une prise en compte de la recherche, d'autre part. Cette tension productive varie suivant les sujets et la composition de la table du Conseil. Plus le sujet est controversé, plus le point d'équilibre à trouver exige du travail. Plus la recherche, les consultations et les convictions et croyances convergent, plus le sujet est perçu comme permettant une position forte du Conseil et plus le message ultimement envoyé contient une forte composante de valeurs et de convictions.

On aura compris qu'ici la recherche permet une prise de distance et une objectivation. Elle sert de repère et de référence, comme les savoirs d'expérience des membres. La confrontation de ces deux univers est au cœur du travail délibératif du Conseil.

Mais, un troisième ordre de préoccupation entre en jeu: le rapport du Conseil au politique et au processus de production des politiques publiques.

Le rapport au politique

Les travaux du Conseil s'adressent à plusieurs publics. Si, formellement, le premier public est constitué du ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ou, plus largement, des décideurs politiques, le Conseil travaille en fait tout autant pour éclairer les cadres supérieurs du Ministère, les milieux éducatifs et les leaders qui les animent, ainsi que la société civile dans son ensemble et les médias.

Même si le Conseil n'est pas constitué d'experts sur des sujets précis, ses avis sont perçus à juste titre comme crédibles et de haute qualité. En ce sens, ils ont un véritable poids moral et une capacité à légitimer (ou à délégitimer) une éventuelle décision politique. Cela ne veut pas dire que les décideurs politiques suivent les recommandations du Conseil à tout coup, mais ils doivent en prendre acte et, parfois, s'en expliquer publiquement si et quand les médias les questionnent à ce propos.

Pour comprendre la prise de position du Conseil à l'égard du politique, un second rapport de tension peut être proposé, comparable à celui précédemment avancé à propos des convictions, des croyances et de leur mise à distance par leur confrontation à la recherche et par la délibération. Ce rapport porte sur l'importance relative de recommandations précises par rapport à celle d'une lecture de situation large et prospective et d'orientations générales. Les travaux du Conseil, dans leur position par rapport à l'autorité politique, oscillent entre ces deux pôles. S'agit-il de dire oui ou non à une mesure précise, de recommander une action bien circonscrite ou, au contraire, de laisser au gouvernement la marge de manœuvre requise pour une réponse appropriée et adaptée à une situation complexe que le Conseil a surtout cherché à nommer et à comprendre? Il n'est pas inutile ici de rappeler que, traditionnellement, le rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, déposé à l'Assemblée nationale, ne comprend pas de recommandations sur des objets précis, mais seulement la lecture d'une situation et des orientations générales.

Se trouvent ici les deux pôles des approches d'analyse des politiques: un pôle instrumental orienté vers la résolution de problèmes précis et un pôle plus cognitif, axé sur les visions du monde, les cadres cognitifs et axiologiques, qui éclairent les enjeux à moyen et à long terme.

Évidemment, le rapport est variable selon les sujets abordés et les enjeux en cause. Mais les deux dimensions demeurent importantes et en tension. Ne s'en tenir qu'à la première risquerait de faire basculer le Conseil dans un rapport exclusivement technique à la décision politique (ce que valorise, par exemple, le courant anglo-saxon de l'*Evidence-Based Policy and Practice*). La seconde a aussi intérêt à atterrir sur le terrain des contingences concrètes, à la fois parce qu'ainsi elle rejoint les préoccupations des acteurs de l'éducation et parce qu'un test de réalité est nécessaire.

Le rapport varie aussi suivant la lecture du processus d'élaboration des politiques éducatives. Si le Conseil estime qu'il est pertinent qu'un enjeu soit mis à l'agenda, alors une réflexion large sur la problématique en question a de bonnes chances d'être perçue comme une contribution utile. Si, par contre, des politiques existent depuis quelque temps à cet égard et qu'elles se heurtent à des difficultés précises, il est probable que le regard du Conseil soit différent et qu'il s'approche davantage des contingences de la mise en œuvre. Dans les deux cas, le Conseil doit faire de son rapport au politique et à des politiques éducatives précises une analyse qu'on pourrait qualifier de stratégique.

La prise en considération des contextes

Plusieurs changements caractérisent les contextes dans lesquels le Conseil a été amené à travailler ces dernières années et est amené à le faire à l'heure actuelle.

Un premier changement a trait à la concurrence à la fois intellectuelle et politique qui règne dans le champ de la construction des politiques publiques en éducation. En effet, dans les années 60 et au cours des premières décennies de son existence, le Conseil, en tant que lieu de réflexions et de propositions sur l'éducation, occupait à peu près seul l'avant-scène. Sur le marché des idées éducatives, peu d'organismes rivalisaient avec lui pour obtenir l'attention des décideurs.

contextes

Aujourd'hui, le contexte est différent : des laboratoires d'idées québécois, canadiens et internationaux sont actifs en éducation; les grandes centrales syndicales et les regroupements d'employeurs font ou font faire de la recherche et produisent des argumentaires soutenant certaines politiques éducatives. Au Canada et au Québec, l'Institut Fraser et son organisme affilié, l'Institut économique de Montréal, ont eu un impact réel au cours des dernières décennies. Il en est de même du Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO). De plus, les universités ont des centres de recherche en éducation ou dans des domaines contributives qui produisent des travaux pertinents pour les décideurs et les professionnels de ce champ d'activité. Cette pertinence – comme sa mesure, celle de l'impact de la recherche – est d'ailleurs devenue un critère de financement des organismes subventionnaires, eux-mêmes soumis aux politiques québécoise et canadienne en matière de recherche, toutes deux valorisant les retombées de la recherche définies en ce qui concerne l'innovation sociale et économique. À l'échelle internationale, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et le Bureau international d'éducation (BIE) sont aussi très influents dans le champ des politiques publiques en éducation.

À cet égard, une certaine concurrence est aujourd'hui plus vive qu'autrefois. Si elle contribue à faire une plus grande place à l'éducation dans les débats sociaux, elle « politise » aussi les enjeux éducatifs, dans la mesure où les concurrents du Conseil affichent des visions du monde, des intérêts particuliers et des agendas politiques explicites. La recherche ou la science qu'ils utilisent est souvent clairement enrôlée dans la réalisation de leur programme d'intervention dans le débat public. Si cette situation a le mérite de la clarté, elle est dangereuse dans la mesure où recherche et science sont ou risquent d'être instrumentalisées par le politique.

Les frontières deviennent poreuses entre les divers types de productions intellectuelles, entre l'analyse externe et objective d'une situation et la promotion engagée d'un argumentaire favorable à une politique précise, entre se faire l'écho d'un ou de groupes d'intérêts ou d'idées et contribuer à définir les contours possibles du bien commun, entre être un lobby parmi d'autres et offrir, sur le marché des idées, quelque chose qui puisse traverser et dépasser les intérêts catégoriels.



Sur ce marché des idées où les acteurs se sont multipliés, on constate, depuis quelques décennies, la montée en puissance de la pensée économique et gestionnaire. Si les sciences sociales et la critique qu'elles peuvent soutenir ne sont pas absentes, elles n'ont pas le haut du pavé. Cela a comme conséquence que se répand une vision de la société et de l'éducation réduite à la métaphore du marché et à une quête d'efficacité et d'efficience.

Dans pareil environnement, le Conseil peut paraître décalé, voire inadapté par rapport à cette évolution du marché des idées, dans un environnement par ailleurs de plus en plus « politisé ». Il n'est pas toujours aisé de prendre le temps nécessaire pour une réflexion distanciée, loin des polarisations excessives, et de trouver une pertinence reconnue par ses publics.

Cette concurrence déborde les frontières nationales, contribuant à une certaine internationalisation des politiques éducatives. Le Québec et le Canada font partie de réseaux internationaux; ils participent à des organisations internationales qui produisent des études et des rapports, notamment des évaluations, et structurent un agenda éducatif compatible avec une vision de l'éducation adaptée à l'économie du savoir et à la production des connaissances et des compétences requises

par cette économie. Cette vision a tendance à considérer l'éducation comme un système, une organisation devant être efficace et efficiente, davantage que comme une institution animée d'une mission et de valeurs spécifiquement éducatives.

Un autre changement porte sur la montée des évaluations des apprentissages des élèves, des étudiants, des membres du personnel et des établissements d'enseignement et de recherche. Ces évaluations sont un ingrédient essentiel d'une gestion axée sur des résultats qu'on souhaite voir rapidement s'améliorer. En effet, les évaluations ont pour effet de modifier les cadres temporels de l'action publique : dans la mesure où elles sont récurrentes et reviennent régulièrement – tous les trois ans –, elles forcent les autorités ministérielles à agir promptement. Le temps presse pour corriger le tir, si les évaluations apparaissent négatives. Dans ce contexte, prendre le temps nécessaire à l'étude sérieuse d'une question risque d'être perçu comme une stratégie de report, d'inaction, voire d'immobilisme. Cette vision est contraire à celle du Conseil. De là à penser que le Conseil, par ses processus de travail, freine l'évolution nécessaire du système, il n'y a qu'un pas que peut-être certains acteurs seraient un jour tentés de faire.

1. Réunion du Conseil supérieur de l'éducation en 1977 sous la présidence de M. Jean-Marie Beauchemin.
2. Travail en atelier lors de l'assemblée plénière de 2006.
3. Les membres de toutes les instances du Conseil réunis en assemblée plénière en 2011.



Ces changements ont pour effet que le Conseil et le personnel de sa permanence doivent notamment s'approprier une quantité sans cesse croissante de productions intellectuelles de divers types. Il faut en conséquence qu'ils adoptent une attitude à la fois ouverte et critique à l'égard de ces productions. Il faut aussi qu'ils soient en constante réflexion sur la position adoptée par le Conseil dans un environnement qui, au fil des décennies, a considérablement évolué et où la légitimité du Conseil est moins solidement acquise.

Ces changements participent aussi d'une remise en cause de l'État-providence québécois. Le Conseil est né dans le contexte de la mise en place de cet État-providence. Depuis déjà quelque temps, ce dernier est soumis à des critiques sévères et à diverses formes de réingénierie. Il faut, dit-on, revoir le « modèle québécois ». La planification systémique des années 60, 70 et 80 est remplacée par une planification plus circonscrite et stratégique, axée sur l'obligation de résultats pour tous les organes de l'État, y compris le Conseil.

Ces évolutions vers la mise en place d'un modèle d'État plus « maigre » et « efficace » s'éloignent de l'esprit qui a présidé à la création du Conseil supérieur de l'éducation du Québec. Son indépendance et l'originalité de sa contribution – lecture citoyenne, vision systémique à moyen ou à long terme, maintien de la tension entre les deux pôles – demeurent toutefois essentielles. C'est ce qui lui permet de se tenir, sinon complètement au-dessus de la mêlée, au moins à une certaine distance de celle-ci, évitant ainsi de se voir réduit à être un acteur parmi d'autres, alors qu'il a toujours cherché, à partir des multiples points de vue des diverses catégories d'acteurs, à proposer une formulation du bien commun en éducation. Cette distance est importante aussi dans la mesure où elle lui permet, sinon de se protéger contre toute instrumentalisation, du moins de s'en prémunir quelque peu.

Un modèle de co-construction

Dans l'analyse des rapports entre science et politique, selon la littérature sur le sujet, on peut établir trois modèles : l'intellectuel critique, l'expert et le dialogue informé. Le premier modèle, l'intellectuel critique, se tient à grande distance du politique, dans une posture de forte extériorité, celle-ci induisant une vision critique radicale, en appelant aux valeurs transcendantes et dénonçant les contradictions du pouvoir. Ici, la science soutient une vision engagée du monde social et politique qu'il faut transformer. Le deuxième modèle, l'expert, a aujourd'hui, notamment dans les pays anglo-saxons, un rapport fort à une science positive, qui produit des résultats probants devant être pris en compte par le politique, si ce dernier veut résoudre les problèmes que l'expert contribue à identifier, à analyser et à transformer en objets d'action publique. Enfin, le troisième modèle, le dialogue informé, repose sur des échanges soutenus avec les acteurs qui produisent les politiques publiques – décideurs, hauts fonctionnaires, parties prenantes influentes, médias, usagers, etc. – pour co-construire un cadrage assez large des enjeux, une réflexivité partagée sur les représentations et les théories en action des uns et des autres, un agenda et des pistes d'action viables.

On peut penser que l'action du Conseil supérieur de l'éducation s'inspire du troisième modèle, qui se veut plus interactif et respectueux de la spécificité des deux mondes. Le Conseil est un acteur intellectuel et politique particulier. Il utilise les données de la science disponibles, mais aussi les savoirs d'expérience. Il collabore avec le pouvoir politique, tout en refusant d'en être le soutien ou l'opposant. Il habite un espace dont la légitimité tient à son indépendance (à l'égard des acteurs politiques, mais aussi à l'égard des parties prenantes en éducation), à sa capacité d'écoute et de traduction des attentes de la société civile, à sa capacité de veille et de travail à moyen et à long terme (évitant ainsi les risques de politisation et d'instrumentalisation associés aux enjeux du court terme).

Dans la mesure où l'essentiel du travail du Conseil est de co-construire avec les acteurs de l'éducation des modèles d'intelligibilité, des perspectives qui éclairent des situations et ouvrent des possibilités pour l'action, il contribue à la réflexivité de l'ensemble des acteurs et à leur maîtrise du changement. Le Conseil fait non seulement une œuvre utile, mais aussi nécessaire.

évolutions

Conclusion

Le Conseil supérieur de l'éducation existe depuis mai 1964. Il célèbre donc, en cette année 2014-2015, ses cinquante ans. Ce document a montré son cheminement et décrit ses façons de travailler. On a pu y constater que le Conseil s'est adapté à différents contextes, qu'il a évolué avec la société et ses acteurs. À ses débuts, il a collaboré étroitement à la mise en place d'un système d'éducation accessible à tous. Il a veillé à une participation démocratique des principaux acteurs de l'éducation à l'élaboration de ce système, tout en rappelant constamment que le pivot de celui-ci doit se fonder sur la relation entre le maître et l'élève ou entre le professeur et l'étudiant, et sur la volonté de mener le plus grand nombre possible d'apprenants à la réussite éducative.

Puis, au cours des années, le Conseil a pris une certaine distance par rapport aux questions de mise en œuvre et « opérationnelles ». En toute indépendance, il s'est concentré sur l'analyse des enjeux éducatifs à moyen et à long terme. Au fur et à mesure que le système éducatif s'est différencié et complexifié, il a accompagné les décideurs et les acteurs dans les différentes adaptations et rénovations rendues nécessaires par l'évolution de la société. Il les a conseillés sur les orientations à privilégier, les a informés sur les écueils à éviter et leur a recommandé des actions à poser. Tout ce travail, le Conseil l'a accompli en écoutant les acteurs de l'éducation et en s'appuyant sur les savoirs de la recherche en sciences sociales et en sciences de l'éducation ainsi que sur les savoirs d'expérience et la délibération de ses membres.

Que lui réservent les prochaines années? Nul ne saurait le prédire avec exactitude. Toutefois, on peut penser que la concurrence sur le marché des idées entre les différents groupes de pression ou acteurs politiques s'accroîtra et exercera une pression énorme sur les décideurs. On peut penser également que l'injonction de la mesure de l'efficacité et de l'efficience entraînera toutes sortes d'obligations de reddition de comptes qui risquent de faire perdre de vue l'essentiel de la mission éducative. On peut entrevoir aussi la pression qui découlera des comparaisons internationales pour l'importation de solutions qui ne seront peut-être pas transférables à toutes les régions du monde compte tenu de leurs valeurs et de leur culture propre. Pour ces raisons, le Conseil restera un acteur-clé dans l'établissement des ponts entre la recherche et l'action, entre la décision politique et les actions à mettre en œuvre dans le quotidien des réseaux scolaires. Son rôle de co-constructeur des politiques publiques dans un univers de tensions entre plusieurs pôles d'intérêts apparaît effectivement nécessaire pour faire émerger des consensus, mais surtout pour les faire vivre et les faire survivre aux différentes controverses, lesquelles sont inévitables, comme la rigueur des hivers au Québec. Bref, la volonté du Conseil est de continuer à remplir son rôle de conseiller du ministre en matière éducative pour faire évoluer notre système dans un souci de justice et d'équité de même que pour la réussite éducative du plus grand nombre, un rôle essentiel hier comme aujourd'hui et demain.

conclusion

Références bibliographiques

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1963). *Rapport, première partie ou tome 1 : Les structures supérieures du système scolaire*, Québec, La Commission, 121 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2014a). *L'amélioration de l'anglais, langue seconde, au primaire : un équilibre à trouver*, Québec, Le Conseil, 106 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2014b). *Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études*, Rapport sur l'état des besoins de l'éducation 2012-2014, Québec, Le Conseil, 122 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2013a). *Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences des adultes en littératie*, Québec, Le Conseil, 188 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2013b). *L'enseignement de la science et de la technologie au primaire et au premier cycle du secondaire*, Québec, Le Conseil, 102 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2013c). *Un monde de possibilités : l'internationalisation des formations collégiales*, Québec, Le Conseil, 144 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2012a). *L'assurance qualité à l'enseignement universitaire : une conception à promouvoir et à mettre en œuvre*, Québec, Le Conseil, 124 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2012b). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*, Québec, Le Conseil, 142 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire*, Québec, Le Conseil, 116 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1979). *L'avenir du Conseil supérieur de l'éducation*, Sainte-Foy, Le Conseil, 10 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1971). *L'activité éducative*, Rapport annuel 1969-1970, Sainte-Foy, Le Conseil, 240 p.

Conseil supérieur de l'éducation (1966). *La participation au plan scolaire*, Rapport annuel 1964-1965, Québec, Le Conseil, 214 p.

Tremblay, Arthur (1989). *Le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur – Antécédents et création, 1867-1964*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 426 p.

