

Réussite scolaire et réformes éducatives ¹

Clermont Gauthier, Steve Bissonnette et Mario Richard

Nous assistons actuellement au phénomène de la mondialisation des réformes éducatives. Dans ce contexte, les querelles idéologiques sont vives et la polémique incisive. Partisans et adversaires se campent dans des positions radicales rendant difficile, voire impossible, la discussion saine et l'analyse éclairée. Nous voulons aborder la question des réformes et de la réussite éducative à partir d'une autre perspective, celle de la recherche. En effet, nous voulons savoir s'il y a des résultats de recherches sur l'enseignement qui sont associés à des effets positifs sur l'apprentissage des élèves. La question à laquelle nous chercherons à répondre est la suivante: quelles sont les approches pédagogiques qui semblent favoriser davantage l'apprentissage des élèves ? À la lumière de ces résultats nous pourrions sans doute mieux comprendre pourquoi les réformes mises de l'avant dans de nombreux pays tardent à rendre nos systèmes éducatifs plus performants.

« Il faut protéger les forts contre les faibles, mais les faibles gagnent toujours. »
Nietzsche

INTRODUCTION

Nous assistons actuellement au phénomène de la mondialisation des réformes éducatives. Dans la foulée des grandes études comparatives internationales (PISA, TEIMS), dans celle des désirs des nations de se maintenir dans le peloton de tête ou encore de s'y hisser, les réformes des systèmes éducatifs abondent ces 20 dernières années tant au Nord qu'au Sud, à l'Ouest qu'à l'Est.

¹ . *RRAA - Revue de Recherche Appliquée sur l'Apprentissage*, vol. 2, numéro spécial, article 1, p 1-14, 04.2009.
Clermont Gauthier, titulaire de la Chaire de recherche du Canada en Formation à l'enseignement, est professeur en psychopédagogie à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, située à Québec. Spécialiste réputé dans le domaine de la formation à l'enseignement, des fondements de l'éducation et des pratiques pédagogiques, M. Gauthier a étudié l'impact des changements majeurs sur la pratique des enseignants dans les systèmes d'éducation occidentaux contemporains. Durant une carrière universitaire s'étalant sur près de trois décennies, il a publié 30 livres, une centaine d'articles et de chapitres de livres et a présenté au-delà de 200 communications scientifiques nationales et internationales portant sur les fondements et l'histoire de l'éducation, particulièrement ceux du Québec, sur la pédagogie et sur la formation des enseignants.
Steve Bissonnette est professeur au Département de psychoéducation et de psychologie de l'UQO.
Mario Richard est professeur à la Télé-Université.

Dans les discussions en vue de susciter l'adhésion à ces changements, les décideurs et partisans des réformes argumentent d'une manière semblable à celle que naguère, A. Kessler (1964), dans son ouvrage classique intitulé *La fonction éducative de l'école*, caractérisait de rhétorique le débat entre la pédagogie nouvelle qui émergeait au début du XX^e siècle et la pédagogie traditionnelle qu'elle cherchait à renverser. En effet, dans leur volonté d'alors de promouvoir la pédagogie nouvelle, les promoteurs de l'époque firent une véritable caricature de la pédagogie traditionnelle, attribuant d'un côté à celle-ci tous les défauts qui étaient heureusement compensés, selon eux, de l'autre côté par les vertus de celle-là. De la même façon, les processus contemporains d'élaboration d'une réforme éducative entraînent souvent une remise en cause radicale de ce qui était en place pour mieux faire valoir les qualités du changement qui est proposé. Une des conséquences possibles de cette rhétorique manichéenne est de réduire jusqu'à la caricature ce qui se faisait auparavant et partant, d'engendrer de vives polémiques. C'est ce qui semble se produire dans le domaine de l'éducation en Europe francophone où les positions de la gauche combattent celles de la droite, où les progressistes s'opposent aux conservateurs, où les disciplinaires attaquent ceux qu'ils qualifient péjorativement de "pédagogistes". C'est ce qui arrive aussi dans les milieux anglo-saxons où les partisans d'approches pédagogiques centrées sur l'enfant critiquent vivement ceux promouvant des stratégies plus centrées sur l'enseignant (Chall, 2000). C'est ce qui s'est produit également au Québec où une réforme a été initiée en 2000 avec l'injonction de passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage et de mettre ainsi de l'avant le socio-constructivisme aux dépens des pédagogies de la transmission.

Dans ce contexte des réformes éducatives, il est extrêmement difficile, non seulement chez les partisans ou chez les détracteurs du changement, mais aussi chez quiconque s'intéresse à la question, de débattre à froid de ce qui est proposé. Une des raisons qui explique sans doute ce phénomène est que l'on confond souvent les fins et les moyens, certaines finalités se superposant alors aux moyens pour les atteindre. On a vu, par exemple, la méthode globale en lecture associée à la gauche progressiste et la méthode syllabique à la droite traditionnelle alors que l'apprentissage de la lecture n'est pas tant en soi, hormis les textes à lire, un problème d'orientation politique que d'efficacité de moyens mobilisés, et ce, peu importe les valeurs mises de l'avant, qu'elles soient de gauche ou de droite. On le sait, la question des finalités éducatives relève de l'opinion citoyenne et, à cet égard, d'une certaine manière, toutes les opinions se valent et sont débattues. Chacun peut ainsi faire valoir les orientations qu'il défend et la majorité, dans un débat démocratique, finit par trancher en opinion et non en vérité. Par contre, quand des moyens spécifiques sont proposés pour atteindre ces mêmes finalités, le problème devient fort différent car il ne s'agit plus de rechercher le "juste" mais de vérifier ce qui est "vrai". On peut alors montrer empiriquement et faire la preuve, à partir de mesures de la réussite scolaire, que certains moyens sont plus efficaces que d'autres pour atteindre des finalités estimées souhaitables. En effet, un dispositif nouveau n'entraîne pas forcément des résultats améliorés et les stratégies d'autrefois ne correspondent pas nécessairement à un âge d'or de la pédagogie. Sur le plan des effets sur l'apprentissage des élèves, les dispositifs anciens peuvent être nocifs et les nouveaux tout autant.

En ces matières de stratégies pédagogiques proposées par les réformes, il est important d'adopter la posture du chercheur qui, sans privilégier une approche pédagogique particulière, essaie d'examiner leur efficacité. Il s'agit en fait de voir s'il y a des résultats de recherches qui montrent des effets positifs de certains dispositifs sur l'apprentissage des élèves. Notre question est la suivante : quelles sont les approches pédagogiques déployées par les enseignants dans les écoles qui semblent favoriser davantage l'apprentissage des élèves ? En corollaire, il conviendra d'établir un lien entre ces travaux de recherche et les discours des réformes contemporaines.

TOUT NE SE JOUE PAS EN DEHORS DE L'ÉCOLE

Des chercheurs européens et américains comme Coleman (1966), Bourdieu et Passeron (1964), Baudelot et Establet (1972) ont mis en évidence au cours des années 1960 que tout semblait se jouer en dehors de l'école, c'est-à-dire que le milieu familial et social était le premier facteur de réussite ou d'échec scolaire des élèves. Malgré la grande pertinence de ces travaux, il reste qu'ils ont occulté la part importante qui revenait aux enseignants et aux écoles dont ils ignoraient la dynamique de travail. À cet égard, un nombre impressionnant de recherches ont par la suite été conduites dans les classes à partir des années 1970, principalement dans les milieux anglo-saxons. Ces travaux ont tenté de mettre en relation ce que fait et pense l'enseignant et la réussite scolaire de ses élèves. Les chercheurs sont allés dans les classes situées dans différents milieux socio-économiques, ils ont observé systématiquement les façons de faire d'enseignants débutants, expérimentés, experts. Bref, en étant à l'intérieur de la classe et de l'école, et non à l'extérieur comme dans les grandes enquêtes sociologiques des années 1960, ils ont pu mieux cerner ce que les enseignants font, comment ils raisonnent et établir des liens avec la réussite scolaire des élèves.

Après quatre décennies de tels travaux, nous disposons maintenant de résultats qui semblent être assez robustes pour nous permettre d'analyser rigoureusement l'efficacité des approches pédagogiques. Les chercheurs ont pu mettre en lumière un "effet-enseignant" et un "effet-école" au sens où, à milieux socio-économiques semblables, des variations s'observent dans la manière d'enseigner et dans la réussite scolaire des élèves de certaines écoles, comme si l'impact du milieu socio-économique avait été neutralisé. Ainsi, dans certaines écoles de milieux socio-économiques faibles, les élèves réussissent mieux et, inversement, dans des milieux socio-économiques élevés, on retrouve des écoles où les élèves réussissent moins bien qu'ils ne le devraient.

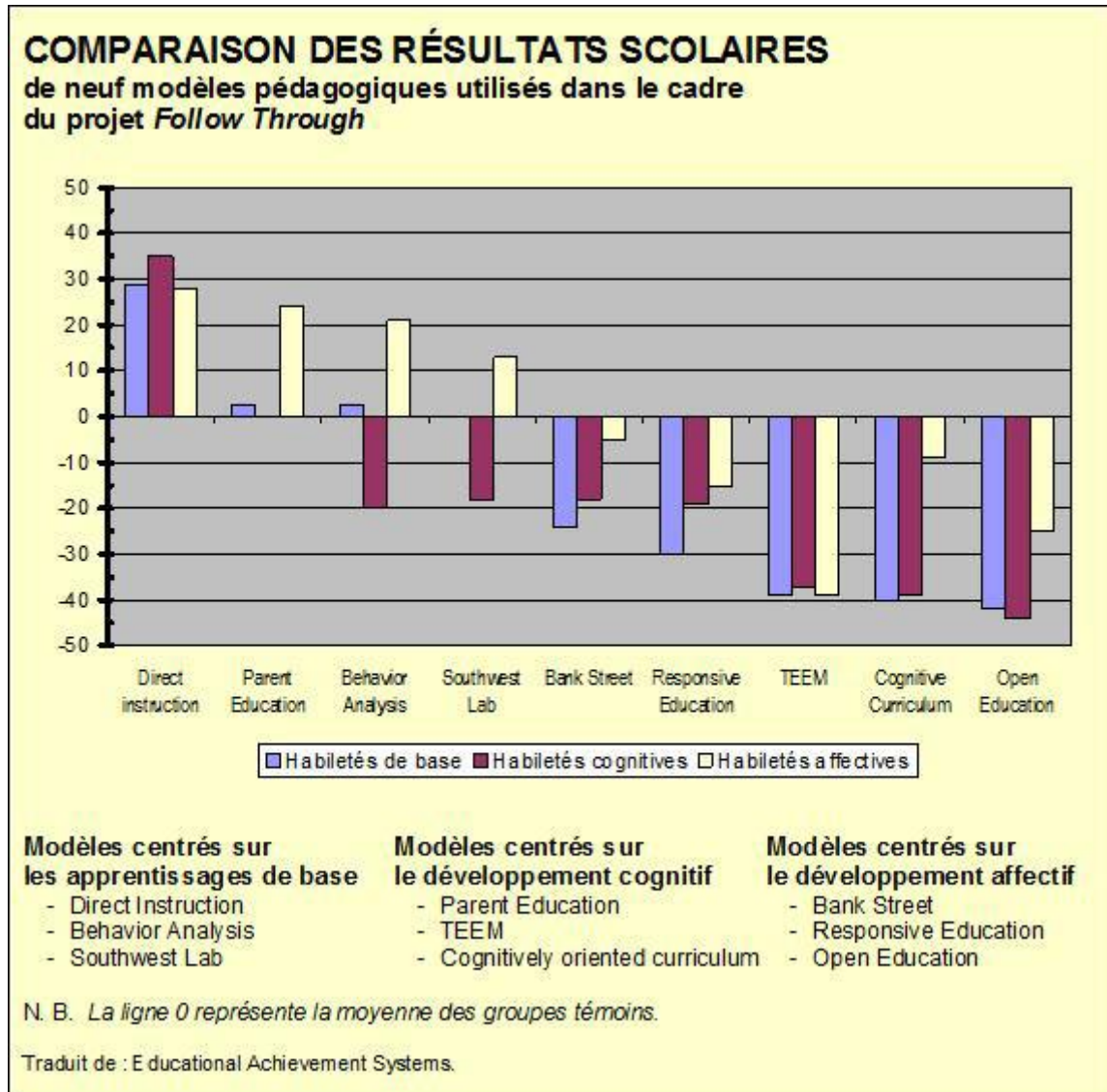
Notre thèse est la suivante : à la lumière des nombreuses recherches empiriques que nous avons pu examiner, force est de reconnaître que les approches que nous qualifions d'"instructionnistes" (où le maître fait apprendre systématiquement des contenus scolaires) ont une efficacité supérieure à celles centrées sur la découverte. Étayons cette thèse par un survol de plusieurs études.

RECHERCHES SUR L'EFFICACITÉ DE L'ENSEIGNEMENT

Le projet *Follow Through* a été initié aux États-Unis en 1968 et s'est terminé en 1995. Au départ, ce projet devait être une suite du programme *Head Start* qui visait à fournir des services sociaux, de santé et d'éducation aux enfants de niveau préscolaire de milieux défavorisés ainsi qu'à leur famille. Le programme *Head Start* voulait briser le cycle de la pauvreté et fut très bien reçu dans la population américaine. Cependant, une étude avait montré que les gains des enfants avaient tendance à disparaître à la suite de leur entrée à l'école. *Follow Through* fut d'abord pensé comme un service qui prendrait le relais de *Head Start*. Mais des coupures budgétaires ont obligé dès le départ à reconceptualiser le projet qui a été transformé en une étude longitudinale dont le but fut d'évaluer l'efficacité d'approches pédagogiques auprès d'élèves venant de quartiers défavorisés de la maternelle à la troisième année. Cette recherche a impliqué chaque année environ 10 000 élèves de 120 communautés entre 1968 et 1976. Par la suite le programme a continué jusqu'en 1995 sous la forme de services offerts à ces milieux (Watkins, 1997).

Il a été demandé aux promoteurs de différentes approches pédagogiques de les implanter dans des écoles, de fournir le matériel pédagogique et de former les enseignants à leur utilisation. À ces écoles expérimentales ont été pairées d'autres écoles qui servaient de groupe contrôle. La performance scolaire des élèves a été évaluée sur les apprentissages de base (la lecture, l'écriture et le calcul), les habiletés intellectuelles, notamment la résolution de problème et, enfin, les dimensions plus affectives c'est-à-dire l'image et l'estime de soi. Les instruments ont fait l'objet d'un consensus entre les promoteurs. La figure qui suit donne un aperçu des résultats.

Tableau 1 :
Comparaison des résultats scolaires de neuf modèles pédagogiques utilisés dans le cadre du projet Follow Through



Le tableau 1 montre neuf approches pédagogiques qui ont été comparées sur les plans des habiletés de base, intellectuelles et des dimensions affectives. Ces approches pédagogiques ont été regroupées en trois grandes catégories selon qu'elles se centrent davantage sur les habiletés de base, les habiletés intellectuelles plus complexes ou les dimensions affectives. La ligne horizontale marquée du zéro traversant le tableau de gauche à droite, représente le groupe contrôle, c'est-à-dire les classes qui n'ont pas fait l'objet d'un enseignement particulier et qui servaient d'étalon de comparaison.

Les résultats sont pour le moins spectaculaires. Dans la colonne de gauche, on remarque la performance du modèle du *Direct Instruction*. Cette approche pédagogique se caractérise par un curriculum très structuré et minutieusement organisé en séquences et des stratégies pédagogiques mettant de l'avant un apprentissage procédant du simple au complexe. Le modèle pédagogique du *Direct Instruction* est associé aux meilleurs effets, tant sur le plan des apprentissages de base des habiletés cognitives que sur celui des dimensions socio-affectives. Par contre, d'autres modèles, par exemple à l'extrême droite du tableau, celui du *Open Education* ont des résultats très faibles tant sur le plan des apprentissages de base, des habiletés cognitives et, paradoxalement, même sur les dimensions affectives dont

c'était pourtant l'axe privilégié. Au contraire, le *Direct Instruction*, dont les visées ne sont pas d'abord le développement de la dimension affective, a donné les meilleures cotes sur ce plan de l'ensemble des modèles. Comment expliquer cela ? On avance l'idée que l'image de soi ne s'améliore pas tellement en travaillant directement sur elle mais plutôt quand les élèves réussissent. La réussite scolaire, telle qu'elle se manifeste dans ce modèle, entraînerait en quelque sorte une amélioration de l'image et de l'estime de soi des élèves.

Les résultats sont pour le moins spectaculaires. Dans la colonne de gauche, on remarque la performance du modèle du *Direct Instruction*. Cette approche pédagogique se caractérise par un curriculum très structuré et minutieusement organisé en séquences et des stratégies pédagogiques mettant de l'avant un apprentissage procédant du simple au complexe. Le modèle pédagogique du *Direct Instruction* est associé aux meilleurs effets, tant sur le plan des apprentissages de base des habiletés cognitives que sur celui des dimensions socio-affectives. Par contre, d'autres modèles, par exemple à l'extrême droite du tableau, celui du *Open Education* ont des résultats très faibles tant sur le plan des apprentissages de base, des habiletés cognitives et, paradoxalement, même sur les dimensions affectives dont c'était pourtant l'axe privilégié. Au contraire, le *Direct Instruction*, dont les visées ne sont pas d'abord le développement de la dimension affective, a donné les meilleures cotes sur ce plan de l'ensemble des modèles. Comment expliquer cela ? On avance l'idée que l'image de soi ne s'améliore pas tellement en travaillant directement sur elle mais plutôt quand les élèves réussissent. La réussite scolaire, telle qu'elle se manifeste dans ce modèle, entraînerait en quelque sorte une amélioration de l'image et de l'estime de soi des élèves.

Par ailleurs, une étude de suivi effectuée par Gersten et Keating en 1987 auprès des élèves qui participaient à la réalisation du projet *Follow Through* a révélé que ceux qui avaient bénéficié des enseignements selon le modèle du *Direct Instruction* obtenaient des résultats scolaires supérieurs, un taux d'obtention du diplôme plus élevé et un niveau de redoublement inférieur aux élèves des groupes témoins ayant reçu seulement un enseignement traditionnel.

D'aucuns objecteront qu'il ne s'agit que d'une seule étude, conduite dans les années 1970, et qu'il faudrait avoir des recherches plus récentes. Il est vrai que s'il n'y avait qu'une seule étude, ce serait insuffisant. Mais ce n'est pas le cas. Plusieurs autres recherches ont confirmé l'efficacité du *Direct Instruction*.

En 2001, le Wisconsin Policy Research Institute, après avoir analysé les recherches publiées à propos du *Direct Instruction* sur une période de 25 ans et visité six écoles expérimentant cette approche, a confirmé l'efficacité remarquable de ce modèle académique auprès de toutes les clientèles d'élèves confondus (y compris les élèves de milieux défavorisés) et a conclu son rapport en recommandant son utilisation. De plus, une étude réalisée par Herman et al. (1999) comparant l'efficacité d'une vingtaine d'approches pédagogiques a révélé que c'est le modèle du *Direct Instruction* qui obtient le plus d'impact sur la performance scolaire des élèves.

Plus récemment, l'efficacité du *Direct Instruction* a été reconfirmée par la méta-analyse de Borman et al. (2002 et 2003). Cette étude avait pour but de mesurer et de comparer l'impact d'une vingtaine de modèles éducatifs lorsque ceux-ci sont implantés dans l'ensemble d'une école. Plus précisément, cette méta-analyse a calculé l'effet d'ampleur² de 29 modèles utilisés sur l'ensemble du territoire américain. Pour réaliser ce projet, Borman et al. (2002 et 2003) ont retenu 232 recherches impliquant 145 296 élèves fréquentant des écoles ayant implanté l'un des 29 modèles préconçus, desquelles ils ont tiré 1 111 mesures. Les modèles étudiés étaient implantés depuis environ trois ans dans les écoles admissibles au *Comprehensive Schoolwide Reform Demonstration Program* (C.S.R.D.). Borman et al. indiquent que :

² . Un effet d'ampleur représente le résultat provenant de la différence entre groupe expérimental et groupe contrôle, divisée par l'écart type du groupe contrôle (Crahay, 2000) : Moyenne groupe expérimental - Moyenne groupe contrôle divisée par l'écart type du groupe contrôle.

« Les grands effets du CRSD semblent prometteurs et la quantité, la qualité et la signification statistique des données obtenues sur trois des modèles, soit le modèle *Direct Instruction*, le modèle *Success for All*, et le modèle *School Development Program*, indiquent que ceux-ci sont particulièrement efficaces »

(traduction libre, Borman et al., 2002, p. v).

Plusieurs autres méta-analyses vont également dans le sens de l'efficacité plus grande d'un enseignement structuré, un enseignement explicite, plutôt qu'un enseignement par découverte. Par exemple, le *National Reading Panel*, dans son imposante synthèse sur la lecture publiée en l'an 2000, souligne que les élèves apprennent mieux par des méthodes plus analytiques et systématiques que par des méthodes globales. La synthèse de recherches de Baker, Gersten et Lee (2002) en mathématiques de même que celle de Gersten et Baker (2001) sur l'écriture vont dans le même sens. La synthèse de recherches regroupant pas moins de 180 études sur les élèves du primaire en difficulté de Swanson & Hoskyn (1998), de même que celle de Swanson (2001) portant sur les élèves du secondaire en difficulté, en arrivent aussi aux mêmes conclusions. Ces résultats nous amènent à penser que l'efficacité des approches instructionnistes ne peut être interprétée comme un phénomène isolé mais plutôt comme une véritable tendance lourde en enseignement.

Ce bref survol des recherches nous conduit à soutenir l'idée que les approches instructionnistes, c'est-à-dire construites selon un enseignement systématique, structuré, explicite, procédant du simple au complexe, sont nettement plus efficaces qu'un enseignement par découverte pour assurer la réussite scolaire des élèves.

Il faut remarquer que les approches instructionnistes, malgré leur différences (*Direct Instruction*, *Success for All*, enseignement explicite, etc.), mettent de l'avant des stratégies semblables qui ressemblent, grosso modo, à ce que Rosenshine et Stevens (1986) ont appelé un « modèle général d'enseignement efficace » qui comprend les caractéristiques suivantes : (a) la révision ; (b) la présentation, c'est-à-dire la façon de présenter les contenus ; (c) la pratique guidée ; (d) la correction et le feedback ; (e) la pratique autonome ; et enfin, (f) les révisions hebdomadaires et mensuelles.

RECHERCHES SUR L'EFFICACITÉ DES ÉCOLES

Tout comme les études sur l'efficacité de l'enseignement, les recherches sur les écoles efficaces se sont développées en réaction aux grandes enquêtes sociologiques réalisées en éducation à partir des années 60. On se rappelle que ces dernières études avaient contribué à alimenter la croyance populaire selon laquelle l'école et le personnel enseignant n'avaient que peu ou pas d'impact sur la réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés.

L'examen de différentes synthèses de recherches sur les écoles efficaces (Bressoux, 1994 ; Good et Brophy, 1986 ; Henchey, 2001 ; Lezotte, 1995 ; Marzano, 2000, 2003 ; Teddlie et Reynolds, 2000 ; Teddlie et Stringfeld, 1993 ; Wendel, 2000) nous a permis d'identifier un certain nombre d'études qui ont fait époque et dont les principales conclusions ont été reconfirmées à maintes reprises par la suite (Lezotte, 1995 ; Marzano, 2000, 2003 ; Teddlie et Reynolds, 2000).

En effet, au cours des années 70, Edmonds et son équipe ont répertorié 55 écoles primaires situées dans des quartiers urbains défavorisés du nord-est des États-Unis et dont les performances scolaires surpassaient nettement celles d'écoles comparables (Edmonds, 1979). Les chercheurs se sont ensuite attardés à l'identification des caractéristiques communes à ces écoles. Cette analyse a permis à Edmonds (1979) de mettre en lumière cinq facteurs fortement corrélés aux performances scolaires des écoles efficaces :

1. Un leadership fort de la direction et une attention particulière accordée à la qualité de l'enseignement.
2. Des attentes élevées concernant les performances de tous les élèves.
3. Un milieu sécuritaire et ordonné (climat propice aux apprentissages).

4. La priorité accordée à l'enseignement des matières de base (lecture, écriture, mathématiques).
5. Des évaluations et des contrôles fréquents des progrès des élèves.

Edmonds est devenu par la suite la figure de proue du mouvement des écoles efficaces (Marzano, 2000). À ce sujet, Good et Brophy écrivaient en 1986 que :

« Jusqu'à son décès, en 1983, [Edmonds] était l'un des fers de lance du mouvement pour l'efficacité scolaire. [...] Edmonds, plus que quiconque, avait aidé à populariser l'idée que l'école pouvait et arrivait vraiment à faire la différence »
(traduction libre, p. 582).

Bien que d'autres chercheurs aient proposé des listes de facteurs pouvant présenter des différences avec celle d'Edmonds, son modèle désormais classique des cinq facteurs publié en 1979 influence encore les travaux sur les écoles efficaces de nos jours (Levine et Lezotte, 1990 ; Lezotte, 1995 ; Marzano, 2000, 2003).

Les études de Teddlie ont permis par la suite de faire une brèche importante dans ce qui semblait devenir un cercle vicieux au sens où rien de véritablement nouveau dans les résultats des études sur les écoles efficaces ne semblait émerger depuis les travaux d'Edmonds. En effet, grosso modo, les mêmes caractéristiques des écoles efficaces revenaient constamment dans les études et, curieusement, ce champ de recherche continuait à se développer en parallèle aux études sur l'enseignement efficace comme si les résultats dans un secteur n'étaient pas parvenus à influencer les méthodes d'investigation et les résultats de l'autre (Teddlie & Reynolds, 2000). Or, les travaux de Teddlie ont permis de faire un pont entre ces deux mondes. En effet, pendant huit années, Teddlie et Reynolds (2000) ont observé et analysé le fonctionnement et les performances scolaires de 16 écoles primaires de la Louisiane. Ce groupe était constitué de huit écoles dites efficaces situées dans des quartiers défavorisés, auxquelles étaient pairées huit écoles moins efficaces. L'efficacité des écoles était établie sur la base des performances scolaires obtenues aux épreuves de l'état de la Louisiane en lecture au cours des années 1984 et 1985 et le pairage des écoles a été formé en fonction du niveau de similitude entre les différents établissements (niveau socio-économique, clientèle multiethnique, milieu urbain ou rural, etc.).

Plutôt que se limiter à examiner des caractéristiques extérieures aux classes des écoles efficaces, Teddlie et al. ont choisi d'étudier les pratiques d'enseignement en classe dans des écoles efficaces et peu efficaces. À partir d'un outil d'observation élaboré en prenant appui sur les travaux de Rosenshine, ces chercheurs ont observé les pratiques en classe et constaté que les pratiques pédagogiques des écoles efficaces étaient différentes de celles des écoles inefficaces.

Les résultats montrent des différences importantes entre les pratiques d'enseignement employées dans les écoles efficaces comparativement à celles qui le sont moins. Dans l'ensemble, les écoles efficaces présentent plus de caractéristiques associées aux pratiques d'enseignement efficaces que les écoles moins efficaces. Comme le soulignent Teddlie et ses collaborateurs (1989), les écoles efficaces regroupent des enseignants qui se comportent différemment de ceux œuvrant dans les écoles moins efficaces (Teddlie et al., 1989). De plus, on remarque qu'il y a peu de variabilité entre les comportements des différents enseignants observés dans les écoles efficaces. Teddlie et al. (1989) précisent qu'il existe une relation étroite entre les bons enseignants et les bonnes écoles :

« Nous observons très peu de différence entre les enseignants de ces écoles, suggérant que des relations symbiotiques existent entre les enseignants se retrouvant au sein de bonnes écoles »

(traduction libre, p. 331).

Les analyses réalisées par ces chercheurs indiquent que les enseignants œuvrant dans les écoles efficaces manifestent, de façon constante, plus de comportements associés aux pratiques d'enseignement efficace (telles qu'identifiées par Rosenshine) que les ensei-

gnants des écoles moins efficaces :

« ... des observations réalisées auprès de 116 enseignants provenant de huit paires d'écoles appariées indiquent clairement que les enseignants d'écoles plus efficaces utilisent de façon plus continue et régulière les types de pédagogie efficace identifiées par Rosenshine, ainsi que par d'autres chercheurs, que le font les enseignants provenant d'écoles jugées moins efficaces »

(traduction libre, Teddlie et al., 1989, p. 333).

Quatre autres recherches réalisées par Teddlie et ses collaborateurs ont également présenté des résultats comparables à ceux cités précédemment (Crone et Teddlie, 1995 ; Stringfeld, Teddlie et Suarez, 1985 ; Teddlie et Stringfeld, 1993 ; Virgilio, 1987). Les résultats de ces quatre études ont révélé des différences constantes dans les comportements des enseignants provenant des écoles efficaces comparativement à ceux des écoles moins efficaces (Ellett et Teddlie, 2003).

Si les différentes recherches analysées sur les écoles efficaces présentent une convergence dans leurs résultats, elles ont cependant toutes été réalisées aux États-Unis. Les conclusions de ces recherches sont-elles généralisables à d'autres pays ? La recherche de Reynolds, Creemers, Stringfeld, Teddlie et Schaefer (2002) intitulée *International School Effectiveness Research Project (ISERP)* permet de répondre à cette question.

Cette importante étude implique neuf pays provenant de quatre continents (Australie, Canada, Hong Kong, République d'Irlande, Pays-Bas, Norvège, Taiwan, Grande-Bretagne, États-Unis). Les chercheurs ont tenté d'identifier des facteurs associés tant à l'efficacité des écoles que des méthodes d'enseignement, et ce, dans une multitude de contextes scolaires. Ils souhaitent ainsi vérifier s'il existait des facteurs d'efficacité transversaux, voire universels, aux différents contextes scolaires étudiés.

« Cette étude portait sur trois grandes questions : Quels facteurs d'efficacité présents chez les écoles et les enseignants sont associés à l'efficacité des écoles et des enseignants dans différents contextes ? Combien de ces facteurs peuvent être qualifiés d'universels et combien sont spécifiques à certains contextes ? Qu'est-ce qui explique que certains facteurs sont universels alors que d'autres sont plus spécifiques et quelles sont les conclusions que nous pouvons tirer de ces résultats se rapportant aux politiques publiques, aux pratiques d'enseignement, et à la recherche sur l'efficacité scolaire ? »

(traduction libre, Reynolds et al., 2002, p. 16).

Cette recherche mixte a analysé des données quantitatives et qualitatives recueillies dans des écoles primaires. Chaque pays participant à l'enquête devait, sur une période de deux années, analyser les pratiques enseignantes dans une ou deux écoles efficaces, une ou deux écoles moyennement efficaces, et une ou deux écoles peu efficaces, et ce, dans des quartiers très défavorisés et moyennement défavorisés. Chacune des écoles ayant participé au projet a fait l'objet d'une étude de cas impliquant des entrevues avec la direction d'école et les enseignants, des observations du fonctionnement de l'école, des observations réalisées en classe à l'aide de grilles, et la collecte de données relatives aux résultats scolaires des élèves et à leur quotient intellectuel. Ce plan de recherche a donc permis l'analyse de 6 à 12 écoles par pays et a créé les conditions propices à l'identification de facteurs transversaux aux différents contextes étudiés (Voir tableau 2).

Tableau 2
Efficacité des écoles selon le niveau socioéconomique

Quartier très défavorisé			Quartier moyennement défavorisé		
1 ou 2 écoles efficaces	1 ou 2 écoles moyennement efficaces	1 ou 2 écoles peu efficaces	1 ou 2 écoles efficaces	1 ou 2 écoles moyennement efficaces	1 ou 2 écoles peu efficaces

Dans les écoles, les pratiques d'enseignement ont été examinées à l'aide d'une grille d'observation intitulée "Virgilio Teacher Behavior Inventory" (VTBI). Cette grille d'observation, tout comme celle utilisée dans les recherches de Teddlie citées précédemment, a été construite à partir des travaux de Rosenhine (1982). Plus précisément, cette grille fournit des renseignements sur la gestion et le climat de la classe ainsi que sur la qualité de l'enseignement (Reynolds et al., 2002). Au total, 45 comportements de l'enseignant ont été observés.

Il ressort de ces travaux que les écoles identifiées comme étant efficaces, soient celles ayant provoqué les gains d'apprentissage les plus élevés auprès de leurs élèves, sont celles qui dispensent un enseignement efficace. De plus, la relation école efficace et enseignement efficace semble validée dans la plupart des pays :

« Bien que les résultats de certains pays n'indiquent pas de relations significatives entre les facteurs au niveau de la salle de classe et les résultats à ce niveau, la grande majorité des différences significatives sont en accord avec l'ensemble de la recherche actuelle »

(traduction libre, Reynolds et al., 2002, p. 47).

Les comportements observés dans cette étude apparaissent semblables à ceux identifiés depuis des années dans la littérature portant sur les pratiques d'enseignement efficace :

- renforcement positif ;
- leçon structurée et identifiant les éléments clés à retenir ;
- vérification de la compréhension des élèves ;
- questionnement fréquent et varié de l'enseignant ;
- attentes élevées envers ce que les élèves peuvent apprendre ;
- attention accordée aux réponses des élèves.

Ainsi, dans les divers pays qui ont participé à l'étude, le recours aux méthodes d'enseignement efficace s'est avéré un facteur déterminant contribuant à l'efficacité des écoles. Ce facteur central apparaît transversal, universel et commun aux différents contextes scolaires, et ce, peu importe les différences interculturelles.

« Il est à noter que les comportements principaux des enseignants qui font la différence entre les écoles peu efficaces et celles qui sont moyennement ou hautement efficaces sont précisément les facteurs clés identifiés par les chercheurs s'intéressant à l'enseignement efficace comme étant associés avec les gains chez les étudiants [...]. Il est clair que certains comportements chez les enseignants sont associés avec des gains importants en mathématiques, et ce sans égard au contexte d'enseignement. Ceux-ci sont les facteurs universels que notre recherche avait pour but d'identifier. »

(traduction libre, Reynolds et al., 2002, p. 49).

Outre ce facteur transversal, Reynolds et ses collaborateurs précisent que les facteurs généralement associés à l'efficacité des écoles, tels que le leadership de la direction, les

attentes élevées envers les élèves, un milieu sécuritaire et ordonné, etc., constituent également des facteurs présents dans la plupart des écoles efficaces situées dans les différents pays. On peut donc les considérer comme des facteurs transversaux. Cependant, ces facteurs sont beaucoup plus colorés par le contexte culturel ; c'est pourquoi, dans l'étude, ils ne sont pas considérés comme universels :

« Alors que les facteurs universels sont essentiellement les mêmes, au niveau des classes, en ce qui a trait aux comportements et aux principaux concepts, les écoles, quant à elles, diffèrent selon les contextes internationaux dans lesquels elles se retrouvaient, et ce de façon beaucoup plus remarquable que ne le faisaient les comportements des enseignants »

(Reynolds et al., 2002, p. 279).

De fait, l'enquête internationale de Reynolds et de ses collaborateurs montre que les écoles efficaces des différents pays participant à l'étude dispensent un enseignement analogue, comparativement à celles qui le sont moins. Qui plus est, cet enseignement est structuré, systématique et explicite et renvoie directement à des pratiques d'enseignement efficace (Rosenshine, 1983 et 2002) :

« ... ce sont des facteurs tels que la clarté, le questionnement, les attentes élevées, l'engagement face à la réussite académique et la création de leçons structurées formant la base de la tradition d'enseignement efficace qui expliquent pourquoi certaines écoles sont moins efficaces que les écoles moyennes et celles qui sont hautement efficaces »
(p. 278).

L'ensemble des recherches descriptives analysées présente donc une forte convergence des résultats qui révèlent une relation significative entre l'efficacité des écoles et les méthodes d'enseignement qui y sont utilisées.

CONCLUSION

En contexte de réforme, le militantisme pédagogique est de mauvais conseil et peut conduire les acteurs à prendre des décisions préjudiciables aux élèves. Quelle que soit la nature de ce qui est proposé dans les réformes pédagogiques, il est important d'examiner si une base de recherche existe et si les effets de ces approches ont été mesurés rigoureusement.

Nous considérons, d'après les nombreuses études consultées, qu'un enseignement structuré présente plus de potentiel qu'un enseignement par découverte pour assurer tant la réussite des élèves d'une classe que celle de toute une école, et ce, particulièrement pour les milieux défavorisés. Pourtant, et paradoxalement, les réformes éducatives actuelles proposent plutôt un enseignement par découverte d'inspiration constructiviste ou socioconstructiviste, et ce, notamment pour venir en aide aux élèves en difficulté ou provenant de milieux défavorisés. Par exemple, au Québec, au début de la réforme, les promoteurs argumentaient à l'effet qu'il fallait changer radicalement la manière d'enseigner et passer ainsi du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage comme si une percée pédagogique majeure avait été réalisée en recherche pour justifier un tel changement. Comment peut-on proposer ainsi un virage pédagogique radical avec si peu de preuves empiriques démontrant la pertinence de ce changement préconisé ? Comment peut-on prétendre faire vouloir la réussite du plus grand nombre alors que l'on sait déjà, d'après les études que nous possédons, que bon nombre d'élèves, et surtout ceux en difficulté que l'on voulait précisément aider, seront confrontés à l'échec ?

Un discours pédagogique dominant s'est installé un peu partout sur la planète, discours en droite ligne avec la pédagogie nouvelle et qui met en scène une pédagogie centrée sur l'élève, de type constructiviste et dont les effets positifs sur l'apprentissage sont loin d'être démontrés. Comment expliquer pareille popularité d'approches pédagogiques si peu

performantes ? Il faut sans doute en chercher les raisons dans la prise de contrôle de nos systèmes éducatifs par une sorte d'establishment pédagogique (Kozlof, 2003) qui a réussi à imposer son idéologie en tirant habilement profit de la faible culture de recherche en sciences de l'éducation.

On le sait, la tradition de recherche en sciences de l'éducation est encore jeune, la formation à la recherche est souvent lacunaire de sorte que, dans le marché des idées pédagogiques, des études sérieuses sont souvent moins diffusées et utilisées que des essais ou recherches de qualité douteuse habilement vendues. C'est ainsi que des innovations peuvent être lancées par de rusés rhéteurs et cautionnées par la mention « la recherche montre que » alors qu'aucune étude rigoureuse n'en a démontré réellement l'efficacité. Il est tellement plus facile de promouvoir les vertus présumées d'une innovation pédagogique que d'en mesurer patiemment les effets surtout quand il y a des intérêts économiques en jeu et que leurs promoteurs font de lucratives carrières sur de la fausse représentation. Il est alors aisé de culpabiliser ceux qui résistent aux changements et de leur attribuer la responsabilité de l'échec d'une réforme même si le problème se situe ailleurs, c'est-à-dire dans la faible performance de l'innovation proposée.

Bibliographie

- Adams, G.** (2009). Project Follow Through: In-depth and Beyond. Téléchargé le 7 avril 2009 à l'adresse Internet <http://darkwing.uoregon.edu/~adiiep/ft/adams.htm>
- Baker, S., Gersten, R., et Lee, D., S.** (2002). Direct Instruction: A behavior theory model for comprehensive educational intervention with the disadvantaged. In S. Bijon (Ed.), *Contributions of behavior modification in education*. (pp. 1-106). Hilldale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baudelot, C. et Estabiet, R.** (1972). *L'École capitaliste en France*. France : Éditions François Maspero.
- Becker, W.** (1991). Toward an integration of behavioral and cognitive psychologies through instructional technology. *Australian Journal of Educational Technology*, 7(1), p. 1-18.
- Borman, G.D., Hewes, G.M., Overman, L.T., et Brown, S.** (2002). *Comprehensive School Reform and Student Achievement: A Meta-analysis. Center for Research on the Education of Students Placed At Risk (CRESPAR)*. Baltimore (MD): Johns Hopkins University.
- Borman, G.D., Hewes, G.M., Overman, L.T., et Brown, S.** (2003). Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-analysis. *Review of Educational Research*, Summer, 73(2), p. 125-130.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C.** (1964). Les héritiers : les étudiants et la culture. Paris : Minuit.
- Bressoux, P.** (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres. *Revue française de pédagogie*, (108), p. 91-137.
- Chall, J. S.** (2000). *The academic achievement challenge. What really works in the classroom?* New York: Guilford Press.
- Coleman, J.S. et al.** (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Crahay, M.** (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Belgique : De Boeck Université.
- Crone, L. J., et Teddlie, C.** (1995). Further examination of teacher behavior in differentially effective schools: selection and socialisation processes. *Journal of Classroom Interaction*, 30(1), p. 1-9.
- Edmonds, R.R.** (1979). Effective schools for urban poor. *Educational Leadership*, 37(10), p. 15-24.
- Ellett, C., et Teddlie, C.** (2003) Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness: Perspectives from the USA. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17, p. 101-128.
- Gersten, R., et Baker, S.** (2001). Teaching Expressive Writing to Students with Learning Disabilities: A Meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 101(3), p. 251-272.
- Gersten, R., et Keating, T.** (1987). Improving High School Performance of « at risk » Students: A Study of Long-term Benefits of Direct Instruction. *Educational Leadership*, 44(6), p. 28-31.
- Good, T. L., et Brophy, J.E.** (1986). School effects. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd edition, New York: Macmillan.
- Henchey, N., Dunnigan, M., Gardner, A., Lessard, C., Muhtadi, N., Raham, H., et Violoto, G.** (2001). *Schools That Make a Difference: Final Report Twelve Canadian Secondary Schools in Low-Income Settings*. Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Herman, R., Aladjem, D., McMahon, P., Masem, E., Mulligan, I., O'Malley, A., Quinones, S., Reeve, A., et Woodruff, D.** (1999). *An Educator's Guide to Schoolwide Reform*. Washington, D.C., American Institute for Research.

- Kessler, A.** (1964). *La fonction éducative de l'école. École traditionnelle/école nouvelle*. Fribourg : Éditions universitaires.
- Kozlof, M.** (2003). Establishment Ideas, and the Anti-establishment Critique. <http://people.uncw.edu/kozlofmedwar.htm>
- Levine, D.U., Lezotte, L.W.** (1990). *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*. Madison, WI: National Center for Effective Schools Research and Development.
- Lezotte, L.W.** (1996). Learning for All: What Will It Take? *Educational Forum*. 6(3), p. 238-243.
- Marzano, R. J.** (2000). *A new era of school reform: Going where the research takes us*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Marzano, R. J.** (2003). *What Works in Schools. Translating Research into Action*. Alexandria: A.S.C.D.
- National Reading Panel** (2000). *National Reading Panel Report*. www.nationalreadingpanel.org
- Parias, L.** (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. Tomes I-II. Paris : G. V. Labat éditeur, Nouvelle librairie de France.
- Reynolds, D., Creemers, B., Stringfeld, S., Teddlie, C., Schafer, C.** (Eds.) (2002). *World class schools. International perspectives on school effectiveness*. New York: Falmer Press.
- Rosenshine, B.V.** (1982). Teaching Functions in Instructional Programs. Paper presented at the National Invitational Conference, «Research on Teaching: Implications for Practice». Warrenton, VA, February, p. 25-27. (Document ERIC ED218257).
- Rosenshine, B.V.** (2002). What Characterizes an Effective Teacher? The Heartland Institute: http://www.heartland.org/publications/school%20reform/article/9231/What_Characterizes_an_Effective_Teacher_an_exclusive_interview_with_Barak_Rosenshine.html
- Rosenshine, B.V. et Stevens, R.** (1986). Teaching functions. In M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching. 3rd Edition*. (pp. 376-391). New York: Macmillan.
- Stringfeld, S., Teddlie, C. et Suarez, S.** (1985). Classroom interaction in effective and ineffective schools: Preliminary results from phase III of the Louisiana school effectiveness study. *Journal of Classroom Interaction*. 20(2), p. 31-37.
- Swanson, H.L.** (2001). Research on interventions for adolescents with learning disabilities: A meta-analysis of outcomes related to higher-order processing. *The Elementary School Journal*, 101(3), p. 331-348.
- Swanson, H.L. et Hoskyn, M.** (1998). Experimental Intervention Research on Students with Learning Disabilities: a Meta-Analysis of Treatment Outcomes. *Review of Educational Research*, 68(3), p. 277-321
- Teddlie, C., Reynolds, C.** (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. New York: Falmer Press.
- Teddlie, C., Stringfeld, S.** (1993). *Schools make a difference: Lessons learned from a 10 year study of school effects*. New York: Teachers College Press.
- Virgilio, I.** (1987). An examination of the relationships among school effectiveness in elementary and junior high schools. Doctoral dissertation, University of New Orleans
- Watkins, C.L.** (1996). Why didn't we? <http://darkwing.uoregon.edu/%Eadiep/ft/watkins.htm>
- Watkins, C.L.** (1997). *Project Follow Through: A case study of contingencies influencing instructional practices of the educational establishment*. Cambridge, MA: Cambridge Center for behavioral studies.
- Wendel, T.** (2000). *Creating Equity and Quality. A literature review of school effectiveness and improvement*. Society for the Advancement of Excellence in Education (SAEE). Research Series # 6. <http://www.saeec.bc.ca>
- Wisconsin Policy Research Institute Report** (2001). *Direct Instruction and the Teaching of Early Reading Wisconsin's Teacher-Led Insurgency*, 14(2). www.wpri.org