A glowing lightbulb hanging from a cord against a blurred background of other lights.

LES DONNÉES PROBANTES EN
ÉDUCATION ET LA FORMATION
À L'ENSEIGNEMENT

CLERMONT GAUTHIER, STEVE BISSONNETTE
ET JEAN-MARIE VAN DER MAREN

LES DONNÉES PROBANTES EN
ÉDUCATION ET LA FORMATION
À L'ENSEIGNEMENT

CLERMONT GAUTHIER, STEVE BISSONNETTE
ET JEAN-MARIE VAN DER MAREN

Manuscrit finalisé
Version mars 2024

Clermont Gauthier, Ph. D.
Professeur émérite
Université Laval

Steve Bissonnette, Ph. D.
Professeur titulaire
Université TÉLUQ

Jean-Marie Van der Maren, Ph. D.
Professeur honoraire
Université de Montréal

Nous tenons à remercier madame Mireille Castonguay, Ph.D., pour sa relecture attentive de ce manuscrit ainsi que ses suggestions et commentaires fort pertinents.

Tous les droits de reproduction, de traduction et d'adaptation, en tout ou en partie, par quelque moyen que ce soit, sont réservés.

© Éditions Les pendules à l'heure

ISBN : 978-2-9822424-0-1

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2024

Citation suggérée :

Gauthier, C., Bissonnette, S. et Van der Maren, J.-M. (2024). *Les données probantes en éducation et la formation à l'enseignement*. Lévis : Éditions Les pendules à l'heure.

Les auteurs



CLERMONT GAUTHIER est professeur émérite à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Ses recherches portent sur l'évolution de l'enseignement, les courants pédagogiques, l'enseignement explicite et la formation des enseignants. Il a publié, seul ou en collaboration, de nombreux ouvrages sur ces thèmes. Il a dirigé une Chaire de recherche du Canada sur l'étude de la formation à l'enseignement et est membre de la Société royale du Canada.



STEVE BISSONNETTE est professeur titulaire au Département d'éducation de la TÉLUQ. Son domaine de spécialisation est l'intervention en milieu scolaire. Il a travaillé, pendant plus de 25 ans, auprès des élèves en difficulté et du personnel scolaire dans les écoles élémentaires et secondaires ainsi qu'en Centre Jeunesse. Le professeur de la TÉLUQ s'intéresse aux travaux sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles, à l'enseignement explicite, à la gestion efficace des comportements ainsi qu'aux approches pédagogiques, fondées sur des données probantes, favorisant la réussite des élèves en difficulté.



JEAN-MARIE VAN DER MAREN a une licence (M.A.) en sciences pédagogiques (1965) et un doctorat (Ph.D.) en psychologie (1971) de l'Université Catholique de Louvain (UCL) ayant soutenu une thèse intitulée « Essai de validation d'une batterie de tests pour l'orientation professionnelle d'adolescents handicapés mentaux. Après un début à l'UCL (1971-74) où il est responsable de la formation des psychologues à l'enseignement (agrégation) pour laquelle il complète sa formation à la dynamique des groupes et à la psychologie analytique, il poursuit sa carrière à l'Université de Montréal (1974-2010). Son enseignement et ses recherches y portent principalement sur les méthodes de recherche et les pratiques de recherche en éducation. En 1984, il organise à l'Acfas un colloque sur les « alternatives aux plans expérimentaux dans la mise à l'épreuve d'hypothèses en éducation ». En 1985, il fonde l'Association pour la recherche qualitative. « Méthodes de recherche POUR l'Éducation » est publié en 1996 et « La recherche appliquée pour les professionnels » en 2014 (3^e éd.). Avec la retraite, il pense que pour saisir les enjeux actuels de la recherche en éducation et l'écart entre les pratiques et les résultats des recherches, il faut tenir compte du projet original d'une science de l'éducation et de son histoire depuis le dernier quart du XIX^e siècle et distinguer rigoureusement la recherche scientifique visant les connaissances et les recherches menées sur ou à partir de la pratique qui visent des solutions et qui s'inscrivent dès lors plus dans une perspective ergonomique telle que développée en Europe.

Table des matières

Introduction	1
Chapitre 1 – La pertinence de l’utilisation des données probantes en éducation à la lumière des rapports théorie-pratique	3
Introduction	3
1. Comprendre la nature des données probantes à travers l’étude des rapports théorie-pratique	4
1.1. La théorie, la pratique et les rapports théorie-pratique	5
1.2. Quatre significations des concepts <i>pratique</i> et <i>théorie</i> et quatre <i>rapports pratique-théorie</i>	5
1.3. Rapports théorie-pratique et données probantes	12
2. Limites des critiques adressées à la production de données probantes	16
2.1. Le point de vue des acteurs est suffisant pour évaluer ce qui est efficace	17
2.2. Tout est une question de contexte	18
2.3. L’utilisation inadéquate des données probantes par les gestionnaires	20
2.4. L’enseignant est l’expert de sa classe, il n’a donc aucune leçon de pédagogie à recevoir	21
2.5. Le travail collaboratif des enseignants est suffisant	24
2.6. Parler d’efficacité en éducation, c’est manquer d’éthique	25
3. Une classification des recherches en éducation	28
4. Analyse de l’efficacité de deux interventions pédagogiques	32
4.1. La pédagogie différenciée et les données probantes	32
4.2. Analyse du modèle de Réponse à l’Intervention (RàI)	42
Conclusion	49
Références	52
Chapitre 2 – Mettre les pendules à l’heure : Preuve scientifique, preuve statistique, preuve culturelle	61
1. De l’origine de la recherche en pédagogie (éducation)	62
2. Preuve scientifique et preuve statistique	63
3. Pourquoi la recherche expérimentale ne serait-elle pas possible en éducation?	64
4. Les données probantes sont-elles un dictat?	65
5. La nécessité des données probantes bannit-elle toute autre forme de recherche?	66

6. Preuve culturelle de l'efficience, pas de l'efficacité.	68
7. Évidentialité, preuve culturelle, preuve basée sur la pratique	70
8. Le rôle des autres formes de recherche en éducation	72
9. Les études de cas et les études pilotes.	73
10. L'Éducation, ambiguïté entre idéologie et science, entre continuité et course à l'innovation.	74
Références	76

Chapitre 3 – Le message et les messagers des réformes scolaires. Se satisfaire du balancier ou viser le progrès? 79

Introduction 79

1. Introduction. Le message et les messagers de l'institution scolaire 79

2. Le Québec et ses réformes éducatives : continuités et ruptures dans un mouvement de balancier 81

2.1 Cohérence et continuité lors de la période des *programmes-catalogues* (1905-1969) 82

2.2 Un premier mouvement de balancier : les *programmes-cadres* (1969-1979) en rupture radicale avec les programmes-catalogues 89

2.3 Deuxième mouvement de balancier : les *programmes-habilités* (1979-1998) en rupture avec les programmes-cadres 94

2.4 Troisième mouvement de balancier : *Les programmes par compétences* (2000 à aujourd'hui) en rupture avec les programmes-habilités 102

3. Messages et messagers. Que nous révèle l'analyse évolutive des réformes? À quelles conditions peut-on éviter un autre retour du balancier? 110

3.1 Les données probantes et le *message* d'une réforme 111

3.2 Les données probantes et les *messagers* d'une réforme 115

Conclusion 120

Références 122

Chapitre 4 – Réflexion sur la formation initiale du personnel enseignant à partir de deux expériences pédagogiques porteuses en formation continue 129

4.1 Le cas du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeois 129

4.2 Le cas du Maroc 133

4.3 Discussion. En quoi ces deux expériences de formation continue interpellent-elles la formation initiale des enseignants et les facultés d'éducation? 140

4.4 Finalement, une question mérite d'être posée : sommes-nous rendus à un point de rupture? 147

Conclusion 148

Références 149

Conclusion	153
Références	154
Épilogue – L’art d’accommoder l’instruction des élèves ou la formation des jeunes chasseurs au pays Blabla	155
Liste des tableaux	
Tableau 1. Types de recherche et rapports théorie-pratique	28
Tableau 2. Classification des recherches	29
Tableau 3. Effets de la Ràl sur le rendement des élèves	48
Tableau 4. Questions paradigmatiques aux disciplines	70
Tableau 5. Message et messagers des programmes-catalogues	88
Tableau 6. Message et messagers des programmes-cadres	94
Tableau 7. Message et messagers des programmes-habilités	101
Tableau 8. Message et messagers des programmes par compétences	108
Tableau 9. Deux piliers d’intervention dans la réforme marocaine	135
Tableau 10. Expérimentation auprès d’Écoles Pionnières à la rentrée 2023	136
Tableau 11. Une évaluation préliminaire d’impact en mathématiques de l’enseignement explicite (1/2)	138
Tableau 12. Une évaluation préliminaire d’impact en mathématiques de l’enseignement explicite (2/2)	139
Liste des figures	
Figure 1. Les rapports entre la théorie et la pratique	11
Figure 2. Nombres d’écoles ayant implanté PBIS aux États-Unis	19
Figure 3. Pays ayant implanté PBIS	20
Figure 4. La Ràl, un modèle d’interventions à paliers	44
Figure 5. Le système éducatif schématisé en 3 cercles concentriques	80
Figure 6. Éléments essentiels des conseils scolaires efficaces	133
Figure 7. Stratégies proposées aux enseignants en enseignement explicite (1/2)	135
Figure 8. Stratégies proposées aux enseignants en enseignement explicite (2/2)	136
Figure 9. Premiers impacts de l’intervention curative TaRL	137



Introduction

Certains textes sont plus étroitement liés à leur contexte d'émergence que d'autres. Celui-ci a pris son origine au Québec dans la foulée du dépôt du projet de loi 23 qui a proposé de nombreuses modifications à la loi de l'Instruction publique notamment en ce qui a trait au Conseil supérieur de l'éducation, au Comité d'agrément des programmes de formation initiale à l'enseignement, à la gouvernance scolaire ou encore à la création d'une nouvelle instance, l'Institut national d'excellence en éducation (INEÉ).

Pour toutes sortes de raisons, ces changements ont évidemment entraîné une levée de boucliers, mais c'est principalement l'INEÉ qui nous a semblé avoir suscité les plus vives critiques provenant majoritairement de la part des universitaires des facultés des sciences de l'éducation. Il faut le reconnaître, cette opposition de chercheurs à la création d'un institut de recherche a eu de quoi nous surprendre. Les données probantes y ont été non seulement discutées, mais aussi fortement malmenées.

Nous avons d'abord écrit un premier texte pour tenter de clarifier certains concepts dans le débat en cours. Chemin faisant, nous avons pris conscience que la formation initiale était fortement interpellée par la situation actuelle. Nous avons mené aussi une réflexion plus approfondie sur ce thème.

Puis, à travers ce processus d'écriture, notre collègue Van der Maren nous a fait part de ses commentaires et nous l'avons invité à se joindre à nous et à prendre la plume à son tour. C'est ainsi que cet ouvrage a pris progressivement forme sans qu'il y ait eu de plan défini à l'origine d'écrire un livre sur la recherche, sur les données probantes ou sur la formation des enseignants. Cette forme s'est cependant précisée petit à petit, car discuter de ses sujets demande d'y réfléchir, de se documenter et d'argumenter. Bref, élaborer sur ces thèmes dépasse largement le cadre trop restreint d'une revue et produire un livre s'est imposé à nous. Par ailleurs, étant donné que cet ouvrage est très contextualisé, on ne pouvait se permettre d'attendre les étapes trop longues de l'édition classique en format papier, c'est pourquoi nous avons opté pour une publication numérique libre d'accès.

Cet ouvrage est divisé en quatre chapitres. Le premier présente différents rapports théorie/pratique pour situer la nature des données probantes nécessaires pour valider des stratégies pédagogiques. Le second répond à certaines critiques adressées aux données probantes, et ce, en y clarifiant les notions de preuve scientifique, de preuve statistique et de preuve culturelle. Le chapitre trois présente une analyse, à travers le prisme des données probantes, des différentes réformes scolaires québécoises, et ce, à partir des messages véhiculés par ces dernières et des messagers devant porter ces dits messages. Finalement, le chapitre quatre pose un regard sur la formation initiale du personnel enseignant à partir de deux expériences pédagogiques porteuses en formation continue.

Espérons que ce travail de réflexion contribuera à montrer de manière claire que les données probantes sont essentielles au fonctionnement du système éducatif. Elles permettent non seulement de décrire, d'expliquer et même de prédire les phénomènes qui s'y produisent, mais elles sont également indispensables dans notre quête des meilleures pratiques d'enseignement, tant en formation initiale que continue, et de gestion du système éducatif. La création de l'INEÉ ne peut qu'être un pas en avant dans cette direction.

Québec, mars 2024



Chapitre 1 – La pertinence de l'utilisation des données probantes en éducation à la lumière des rapports théorie-pratique

Clermont Gauthier
Steve Bissonnette
Jean-Marie Van der Maren

Introduction

Les données probantes font les manchettes depuis quelques années dans le domaine de l'éducation à travers le débat parfois intense auquel elles donnent prise.

D'une part, certains spécialistes et gestionnaires plaident en faveur de leur implantation à large échelle dans le système éducatif, tout comme ce fut le cas dans d'autres domaines tels que la santé, l'agriculture, l'environnement, etc. Ils font valoir l'importance de pouvoir se fier à des données crédibles sur des problèmes précis tels que l'échec scolaire, le décrochage, le manque de personnel ou encore afin de pouvoir prendre des décisions éclairées face à la quantité incessante d'innovations pédagogiques prétendument miraculeuses lancées chaque année dans le monde scolaire. Dans la société contemporaine, on ne peut plus se fier comme autrefois à l'opinion, au sens commun ou à la tradition pour faire face à ces nombreux défis. Si, comme l'affirmait Descartes, le bon sens est la chose au monde la mieux partagée, il est sans cesse réfuté sous nos yeux. Par conséquent, nous avons besoin de données probantes produites par la recherche pour soutenir notre compréhension de divers phénomènes et appuyer nos décisions. En un mot, ces acteurs insistent sur l'importance que les données probantes peuvent avoir pour fonder une gestion du système et des pratiques d'enseignement efficaces, c'est-à-dire qui ont fait leurs preuves pour faciliter les apprentissages des élèves.

D'autre part, de nombreux acteurs du milieu de l'éducation apposent des bémols à cette quête en faveur des données probantes. On les retrouve principalement chez les universitaires et les syndicats d'enseignants. Au Québec, ils ont été plus de 250 chercheurs à signer une pétition contre la création d'un Institut national d'excellence en éducation (INEÉ) qui aurait mis de l'avant des recherches fondées sur les données probantes (Bourdon et Gauvreau, 2017). Ces universitaires soulignent notamment que, dans le domaine de la recherche, les protocoles expérimentaux et la recherche quantitative marqueront le pas, entraînant une hiérarchisation des recherches qui se fera au détriment des multiples approches de recherche en vigueur (Berryman dans Bourdon et Gauvreau, 2017). Ainsi, loin d'enrichir notre compréhension des phénomènes, nous ferions plutôt face, selon eux, au danger de perdre le fécond apport des multiples perspectives de recherche (Allaire, Granger, Tremblay et Leroux, 2023; Saussez et Lessard, 2009). De même, certains soulignent des problèmes méthodologiques afférents aux méta-analyses. Plus encore, on mentionne la prépondérance du contexte empêchant toute généralisation possible et, par conséquent, toute tentative d'identification de pédagogies

efficaces (Saussez et Lessard, 2009). Ces auteurs déplorent également les dérives des questionnaires et les problèmes liés à l'implantation ratée de « bonnes pratiques ». La recherche d'une plus grande efficacité devient même immorale aux yeux de certains chercheurs (Demers, 2016). Quant aux syndicats, ceux-ci résistent fortement à tout ce qui, donnée probante ou pas, risque d'empiéter sur la sacro-sainte autonomie professionnelle et l'expertise absolue de l'enseignant à propos de tout ce qui touche à sa classe (Scalabrini, 2023).

Cela dit, dans tout débat, il convient d'abord de s'entendre sur les termes. Nous pensons à cet effet que deux concepts largement utilisés dans le monde de l'éducation, soit celui de *théorie* et celui de *pratique*, peuvent être à la source de malentendus importants dans les discussions au sujet des données probantes. En les examinant, nous avons pu constater en effet qu'ils sont des révélateurs pertinents permettant de clarifier des éléments de confusion dans le débat. L'objectif de ce texte consiste donc à prendre appui sur ce cadre conceptuel pour aborder la question des données probantes. Nous pensons qu'il fait apparaître des éléments de compréhension importants qui, nous l'espérons, ne permettront sans doute pas d'éliminer les oppositions, mais à tout le moins de contribuer à les recadrer.

Pour procéder à notre analyse, nous suivrons le plan suivant. Nous commencerons en premier lieu par préciser certains termes que nous utiliserons, soit les concepts de théorie et de pratique. Ils nous aideront à établir certaines distinctions utiles pour classer et comprendre la nature des divers rapports qu'ils entretiennent entre eux. Partant de là, nous serons mieux outillés ensuite pour examiner les arguments utilisés dans le florilège de critiques adressées contre l'usage des données probantes en éducation. Une troisième section décrira une taxonomie des recherches proposée par Ellis et Fouts (1993) permettant, d'une part, de guider le processus de sélection des approches pédagogiques basées sur les données probantes et, d'autre part, de s'arrimer aux concepts théorie-pratique décrits.

Dans la quatrième section, nous utiliserons ce cadre pour analyser deux voies de la différenciation pédagogique : la *Pédagogie différenciée* et le modèle de *Réponse à l'Intervention*. Autrement dit, nous illustrerons les distinctions et précisions qui auront été apportées par l'emploi d'un contre-exemple et d'un exemple d'utilisation des données probantes. Dans la conclusion, nous rappellerons certains éléments clés de la discussion sur les données probantes et poserons la question de la pertinence d'un *Institut national d'excellence en éducation*.

1. Comprendre la nature des données probantes à travers l'étude des rapports théorie-pratique

Si l'on veut comprendre la nature des données probantes, il faut le faire à partir d'une analyse des rapports entre les concepts de théorie et de pratique. En fait, il faut se demander : *de quoi les données sont-elles probantes?*

Pour ce faire, il convient de faire une première distinction : une opinion n'est pas une donnée probante. C'est une façon de juger quelque chose, un fait, un phénomène, une personne, une situation. Ce jugement peut être personnel ou encore partagé par un grand nombre de

personnes, auquel cas on parlera d'opinion publique. Ce qui fait qu'une opinion n'est pas une donnée probante, c'est qu'elle est de l'ordre de l'affirmation et n'a pas besoin de preuves pour être énoncée. Ainsi, je peux affirmer que les changements climatiques n'existent pas, que les vaccins pour la COVID sont un leurre, que l'eau de Pâques guérit les maladies. C'est mon opinion, j'y crois et cela me suffit pour l'affirmer. Nous pouvons également être plusieurs à soutenir cette même opinion, ce qui ne la rend pas forcément plus vraie.

Pour avoir le statut de « donnée probante », une affirmation nécessite un ingrédient différent de l'opinion, soit celui d'appuyer l'affirmation sur des preuves, c'est-à-dire sur une méthodologie rigoureuse qui permet de confronter une affirmation à l'épreuve des faits, des réalités objectives.

1.1. La théorie, la pratique et les rapports théorie-pratique

Dans le domaine de l'éducation, comme dans bien d'autres d'ailleurs, on entend parler de théorie et de pratique. On a toujours l'impression de bien comprendre ces termes, mais qu'est-ce qui a été compris au juste? C'est ce qui transparait quand on écoute les gens utiliser ces mots. On a souvent l'impression qu'ils discutent sans pouvoir s'entendre, et ce, faute d'avoir pris le temps de clarifier au préalable ce que chacun comprend par les mots aussi simples en apparence que *théorie* et *pratique*.

Un examen rapide des termes théorie et pratique nous a permis de repérer quatre significations correspondant à chacun d'eux. Dès lors, on peut voir apparaître le phénomène suivant : s'il y a plusieurs significations attribuables au mot *théorie* ainsi qu'au mot *pratique*, alors il est légitime de penser qu'en établissant des relations entre les significations de ces deux termes, on obtiendra autant de rapports théorie-pratique. Autrement dit, s'il y a plusieurs acceptions des termes théorie et pratique, il y aura forcément plusieurs rapports entre ces deux termes. Quand on discute du rapport théorie-pratique, il faudrait d'abord préciser dans quel rapport on se situe, à défaut de quoi on risque de ne pas se comprendre.

Pour s'en donner une idée plus claire, jetons un coup d'œil sur les significations possibles de ces deux vocables. Pour ce faire, à chaque fois que l'on rencontrera une signification du concept de *Pratique* (P), on la contrastera alors avec une signification du concept de *Théorie* (T).

1.2 Quatre significations des concepts pratique et théorie et quatre rapports pratique-théorie

Si les mots *théorie* et *pratique* recèlent chacun une signification différente, alors à quels types de rapports correspondent-ils?

1.2.1 Le premier rapport entre pratique et théorie : *le réel et son double (P1-T1)*

La pratique (P1) est le réel, c'est tout ce qui arrive.

Le mot *pratique* a tout d'abord une première signification. *Pratique* signifie le « réel ». Il nous arrive souvent de dire : « Tu sais, tout ça, c'est bien beau en théorie, mais en pratique, c'est

une autre affaire ». Ce qu'on entend par cet énoncé, c'est que la réalité, c'est autre chose que la théorie. En ce sens, la pratique, c'est le concret, la vie, en somme, c'est la réalité.

Rosset (1979) dans son ouvrage *Le réel et son double* a de belles réflexions sur ce thème. Pour lui le réel, c'est une « simple somme et succession d'événements » (p. 12). La *pratique*, c'est la réalité toute nue, c'est « [...] un ensemble non clos d'objets non identifiables » (p. 22). Ou encore, « le réel est ce qui est sans double soit une singularité inappréciable et invisible parce que sans miroir à sa mesure » (p. 15). En fait, le réel, c'est ce qu'on cherche à comprendre par la théorie, mais il résiste constamment à se laisser parfaitement connaître¹.

La théorie (T1) est le double du réel, c'est une tentative de re-présentation de la réalité.

En contraste avec la réalité, c'est-à-dire avec tout ce qui arrive, la théorie sera vue au sens large, comme une sorte de « double » du réel, d'abstraction de la pratique. Alors que la pratique serait le réel qui se présente, la théorie serait une tentative de re-présenter le réel, de le conceptualiser, de le comprendre, de l'expliquer, autrement dit, d'en faire un double. Cette nouvelle présentation du réel, c'est une re-présentation, du moins une tentative de le copier en utilisant divers outils. On définit par exemple l'intelligence comme étant ce que mesurent les tests. Cette expression qualifie bien la complexité de la re-présentation de ce qu'est l'intelligence. Il y a quelque chose dans le réel (« l'intelligence ») qu'on essaie de re-présenter. Pour y arriver, on se construit une représentation par l'utilisation d'outils qui permettent d'établir des mesures de certaines dimensions qu'on a identifiées. Est-ce que cela dépeint la totalité du réel de ce qu'on appelle l'intelligence? Sûrement pas. Mais on peut difficilement en parler autrement tout en connaissant les limites de ce double qu'on a construit.

Le premier rapport entre la pratique et la théorie exprime donc la classique relation entre le réel et son double. À ce niveau, les questions posées sont de l'ordre de la compréhension du réel. L'activité théorique consistera à tenter de décrire la réalité et de l'expliquer.

On a d'un côté la pratique, le réel, dans toute sa fluidité, dans sa multiplicité, et de l'autre son « double », c'est-à-dire la théorie qui cherche à le re-présenter, le plus adéquatement possible, c'est-à-dire à le décrire et à en expliquer le mode opératoire. « Comment cela fonctionne-t-il? ». Toutes les disciplines scientifiques cherchent ainsi à comprendre une facette particulière de la réalité (physique, chimie, histoire, biologie, etc.) à partir d'un questionnement propre sur leur objet spécifique et en utilisant une méthodologie appropriée.

Dans ce rapport théorie-pratique on cherchera à établir le « VRAI »², c'est-à-dire une copie la plus fidèle possible de la réalité qu'on n'arrivera jamais parfaitement à décrire. On ne parle

-
1. Nous sommes conscients que des débats épistémologiques de haute voltige pourraient émerger à la suite des distinctions faites dans ce premier rapport théorie-pratique. Il est important toutefois de souligner que dans ce texte nous préférons penser le « réel » comme la même chose que la « réalité » et que la théorie, ou les concepts, est/sont une tentative de représentation de cette même réalité.
 2. Pour attirer l'attention du lecteur, nous avons opté pour écrire le concept décrivant chacun des quatre rapports avec des majuscules : VRAI, JUSTE, EFFICACE et UTILE.

évidemment pas ici du VRAI au sens ultime du concept, c'est-à-dire l'Idée platonicienne, la vérité absolue, mais plutôt d'une re-présentation, un double du réel qu'on a construit, qui se veut crédible et qui est obtenue à partir d'une méthodologie la plus rigoureuse possible. Il est important de noter que les productions de la recherche scientifique ne sont jamais des vérités absolues, mais des hypothèses que l'on tient pour vraies ou vraisemblables aussi longtemps qu'il n'y a pas de nouvelles observations de faits qui viennent les contredire ou les améliorer. En ce sens, comme l'affirme Van der Maren (2014, p. 17) :

une théorie est une suite d'énoncés hypothétiques qui sont *contestables* (ne sont pas mis à l'abri d'une épreuve par les faits), provisoires (les connaissances, comme les sujets, les contextes évoluent), *relatifs* (aux différents points de vue, aux disciplines), *conditionnels* (au contexte et aux méthodes de collecte des données) et *conjecturaux* (on n'a que rarement recueilli toutes les données nécessaires à la certitude).

Ce qui est recherché est certainement la vérité, le vrai, mais ce « vrai » reste évidemment une hypothèse scientifique ou un énoncé vraisemblable.

1.2.2 Le second rapport entre théorie et pratique : *décrire et prescrire (T2-P2)*

La pratique (P2) peut prendre aussi le sens de « prescription ».

Elle renvoie aux énoncés à caractère prescriptif, c'est-à-dire les énoncés qui comportent des ordres, des commandements. Par exemple, pour Lévy-Bruhl (1971), « la pratique est un terme qui recouvre les règles de la conduite individuelle, les devoirs moraux des hommes » (p. 9). Ainsi la pratique sera ce qu'on *doit faire*. Le Code civil, le Code de la route, un livre de recettes sont pratiques parce qu'ils prescrivent au lecteur ce qu'il doit faire. On mentionne souvent en formation des enseignants qu'un cours n'est pas pratique quand il n'indique pas comment agir, quand il se contente de décrire un phénomène sans prendre position au sujet de l'action à privilégier.

Par contraste avec la pratique comme prescription (P2), la théorie (T2) peut être vue comme une description.

Ici, il s'agit d'un cas plus complexe. En fait, c'est celui de la science à laquelle d'aucuns font appel pour établir des finalités. On a longtemps pensé que la science pouvait déterminer les finalités à poursuivre, ce que les philosophes appellent le JUSTE. Or, cette tentative est vouée à l'échec en raison de l'incompatibilité entre le jeu de langage auquel joue la science (le jeu dénotatif) et celui de l'éthique et des valeurs (le prescriptif) qui représentent le jeu du JUSTE.

En fait, ce que nous voulons exprimer ici, c'est que l'origine du (P2) ne peut résider du côté de la science (T2). La science ne peut prescrire de finalités et ce rapport P2-T2 est un rapport impossible. En effet, la théorie (T2) se distingue de la pratique (P2), au sens où d'abord un énoncé descriptif diffère d'un énoncé prescriptif et ensuite par le fait que d'un énoncé descriptif on ne peut en déduire un énoncé prescriptif. En effet, il n'y a pas de commune mesure entre ce qu'on appelle les jeux de langage descriptifs et prescriptifs. Ils appartiennent à des sphères

discursives différentes. Par exemple, le jeu dénotatif produit des énoncés descriptifs, comme « La chaise est bleue ». Le jeu de langage dénotatif décrit une réalité, il établit un constat. Ce constat peut être partagé par deux personnes discutant du mobilier. Ils occupent une position interchangeable, le « il », la 3^e personne. L'un ou l'autre peut énoncer la phrase et cela ne change rien, car ils sont dans une relation symétrique. En revanche, la perspective du jeu prescriptif est fort différente. L'énoncé « Ferme la porte » est un ordre que quelqu'un donne à quelqu'un d'autre. Ce jeu de langage, la prescription, positionne les interlocuteurs dans des postures différentes. Ce n'est plus un « il » interchangeable, symétrique, mais un « tu » hiérarchique, la 2^e personne.

Ici se pose le problème de la rencontre entre la science et l'éthique. Dans quel sens doit-on se diriger? Quelles devraient être les finalités de l'éducation? Ce qui EST peut-il déterminer ce qui DEVRAIT ÊTRE? En d'autres mots, est-ce que la science (VRAI) peut déterminer les finalités (JUSTE)? Deux jeux de langage, le descriptif et le prescriptif, se rencontrent ici et ceux-ci sont totalement indépendants l'un de l'autre. Au sens strict, il n'y a pas de relation logique entre le descriptif et le prescriptif. Il n'y a pas de relation de déduction entre le savoir qui dit, par exemple, comment ou quand avorter et la prescription morale qui dit qu'on doit se faire avorter ou non.

Un exemple illustrant cette incompatibilité des jeux de langage est la mise en garde qui apparaissait autrefois sur les paquets de cigarettes. Elle s'énonçait à peu près de la manière suivante : « Santé et Bien-être Canada considère que le danger croît avec l'usage : évitez d'inhaler. » Un énoncé scientifique est présenté : la recherche montre que le danger de contracter un cancer du poumon augmente avec l'usage de la cigarette. À cet énoncé, on en couple un second « évitez d'inhaler ». Le premier énoncé exprime une description conformément au jeu dénotatif auquel joue la science et se conjugue à la troisième personne, « Il ». Le second n'appartient pas à la science et donne un ordre « tu » auquel on doit se conformer : « évitez d'inhaler ». « Évitez d'inhaler » n'est pas une déduction scientifique qu'il est possible de réaliser au sens strict. En effet, la déduction « évitez d'inhaler » n'est possible que si l'on se soumet en amont à une prescription générale du type « Il faut protéger sa santé à tout prix, la cigarette cause le cancer, donc évitez d'inhaler ». D'une prescription générale, je peux alors déduire logiquement une prescription particulière, mais pas d'un énoncé dénotatif. Tous ne s'accordent pas forcément avec cette prescription générale de protéger sa santé à tout prix. Ils ont le droit d'avoir une opinion contraire.

Religion et idéologie, d'une part, et science, d'autre part, appartiennent à deux ordres de discours différents qui résistent l'un à l'autre. On comprend ainsi mieux l'opposition des religions à la science et la persistance de leur impact sur les populations et les politiques publiques malgré les progrès de la science. C'est probablement cela qui explique les tensions que vivent les acteurs de l'éducation, certains donnant préséances aux valeurs alors que d'autres ont tendance à s'appuyer sur la science.

1.2.3 Le troisième rapport entre théorie et pratique : les fins et les moyens (T3-P3)

Les prescriptions n'ont pas toutes le même degré de généralité, certaines sont particulières, d'autres cependant se révèlent plus englobantes, et c'est pourquoi il convient d'opérer une autre distinction entre *théorie* et *pratique*. Nous inspirant de Kant, nous désignerons sous le vocable « pratique », les prescriptions particulières et sous celui de « théorie », les prescriptions générales :

Même un ensemble de règles pratiques est nommé : *théorie*³, dès lors que ces règles sont pensées comme des principes ayant une certaine généralité et qu'on y fait abstraction d'un grand nombre de conditions qui ont pourtant nécessairement de l'influence sur leur application. Inversement, on appelle : *pratique* non pas toute opération, mais uniquement la mise en œuvre d'une fin, conçue comme observation de certains principes de conduite représentés dans leur généralité. (Kant, 1977, p. 11)

Pratique a le sens de prescription spécifique (P3), c'est-à-dire de moyen en vue de l'atteinte d'une fin.

Un moyen est une « prescription spécifique » en vue de l'atteinte d'une fin que l'on peut définir comme une prescription plus générale. Souvent les programmes en éducation comportent des énoncés généraux à propos de ce qui doit être fait, comme par exemple, les enfants doivent apprendre à lire. Ces énoncés sont des prescriptions générales, des finalités. Mais ils comportent aussi des indications précises sur comment y arriver. Ces indications sont des prescriptions pratiques, autrement dit, des moyens, des stratégies en vue de l'atteinte de cette fin.

Théorie a le sens d'une prescription générale (T3), d'une finalité

Toutes les prescriptions n'ont pas le même niveau d'abstraction. Certaines sont plus générales, d'autres sont particulières. Autrement dit, il y a des finalités générales et des objectifs spécifiques et les deux sont des prescriptions. Une troisième signification du mot *théorie* sera donc de désigner une « prescription générale », c'est-à-dire une grande finalité.

À cet égard, la question des finalités générales, le JUSTE, se pose toujours. Ces finalités sont multiples. Doit-on favoriser l'avortement? Doit-on encourager les manipulations génétiques? Devons-nous être pour ou contre la peine de mort? Si, comme nous venons de le voir, le JUSTE n'est pas déterminable par la science, comment alors spécifier les finalités à poursuivre? En éducation cette question est essentielle, car les finalités sont au cœur de l'action éducative.

Comment y arriver? Nous avons déjà établi une distinction importante entre une opinion et une donnée probante. Sur le plan moral, une opinion est une affirmation personnelle ou partagée à propos de quelque chose et à laquelle on croit. Elle n'appartient pas au domaine de

3. L'italique est de nous dans cette citation.

la science. En ce sens, elle est irréfutable. Cela signifie qu'on peut en débattre indéfiniment, sans qu'on puisse en arriver à trancher la question du VRAI. Ainsi, on peut argumenter pour ou contre la peine de mort sans qu'on arrive à établir qui a raison à ce sujet. Cela ne veut pas dire qu'on ne prendra pas de décision pour autant, cela signifie plutôt que le parti qui sera pris ne sera pas le résultat d'une déduction scientifique, ce sera simplement une opinion partagée par plusieurs personnes. Un énoncé du type « la terre est ronde » est dit scientifique parce qu'on peut le démontrer et réfuter les arguments de ceux qui soutiennent l'opinion qu'elle est plate. Devoir être pour ou contre la peine de mort n'est pas un énoncé de même nature, c'est simplement une opinion sur ce que d'aucuns pensent à propos de ce qui est JUSTE. En éducation la détermination du JUSTE est une affaire citoyenne, c'est le résultat de la délibération entre les acteurs. Opter pour développer le sens démocratique chez les jeunes, l'inclusion, la réussite pour tous, etc. sont des énoncés qui expriment des valeurs. Elles sont légitimes, mais n'ont pas le statut de vérité : ce sont tout simplement des opinions.

Cela dit, la question qui se pose dans ce troisième rapport est qu'une fois qu'une société s'entend sur des finalités, sur ce que nous appelons le JUSTE, il faut se demander ensuite quels sont les meilleurs moyens pour atteindre ces finalités. Si le JUSTE à l'école est de montrer à lire, alors quels seront les meilleurs moyens pour y arriver? Si le juste est de promouvoir l'équité, alors quels seront les meilleurs moyens pour ce faire, etc. Le troisième rapport théorie-pratique vise donc à arrimer les meilleurs moyens à des fins générales qui ont été préalablement déterminées.

Entre la théorie (T3) et la pratique (P3) s'établit donc un autre rapport : celui des finalités et des moyens. Les moyens sont des prescriptions particulières qui sont contenues dans des finalités plus englobantes que l'on a appelées le JUSTE.

C'est alors l'EFFICACITÉ qui est recherchée dans ce rapport entre les moyens et les fins. Autrement dit, c'est l'articulation réussie des moyens et des fins. Les chercheurs viseront à trouver les meilleurs moyens pour atteindre les buts généraux visés. Ce troisième rapport que nous qualifions de recherche d'EFFICACITÉ est simplement une quête de *productivité* : si nous avons plusieurs moyens qui sont présentés comme pouvant atteindre la finalité visée, alors y arrivent-ils réellement? Le font-ils au même niveau? Pour tous les élèves? Dans les mêmes temps? Aux mêmes coûts, etc.? En fait, le rapport à l'EFFICACITÉ est simplement la quête des meilleurs moyens pour atteindre les buts fixés. On ne voit pas l'intérêt de mettre en place des moyens qui n'atteignent pas les buts, qui le font dans un temps démesurément long, qui nécessitent des coûts prohibitifs, qui excluent ou causent des effets pervers aux élèves.

1.2.4 Le quatrième rapport entre théorie et pratique : du fondamental vers l'appliqué (T4-P4)

Le mot *Pratique* peut désigner aussi ce qui est « utile » (P4) et il renvoie à un usage pratique. C'est la recherche d'une application pratique des connaissances provenant des sciences fondamentales plus théoriques. Alors qu'un groupe de chercheurs explorent le réel en vue de le comprendre, de l'expliquer, d'autres visent à dégager de ces découvertes des usages dits pratiques, concrets. Pratique signifie ici la dimension utilitaire d'une théorie fondamentale.

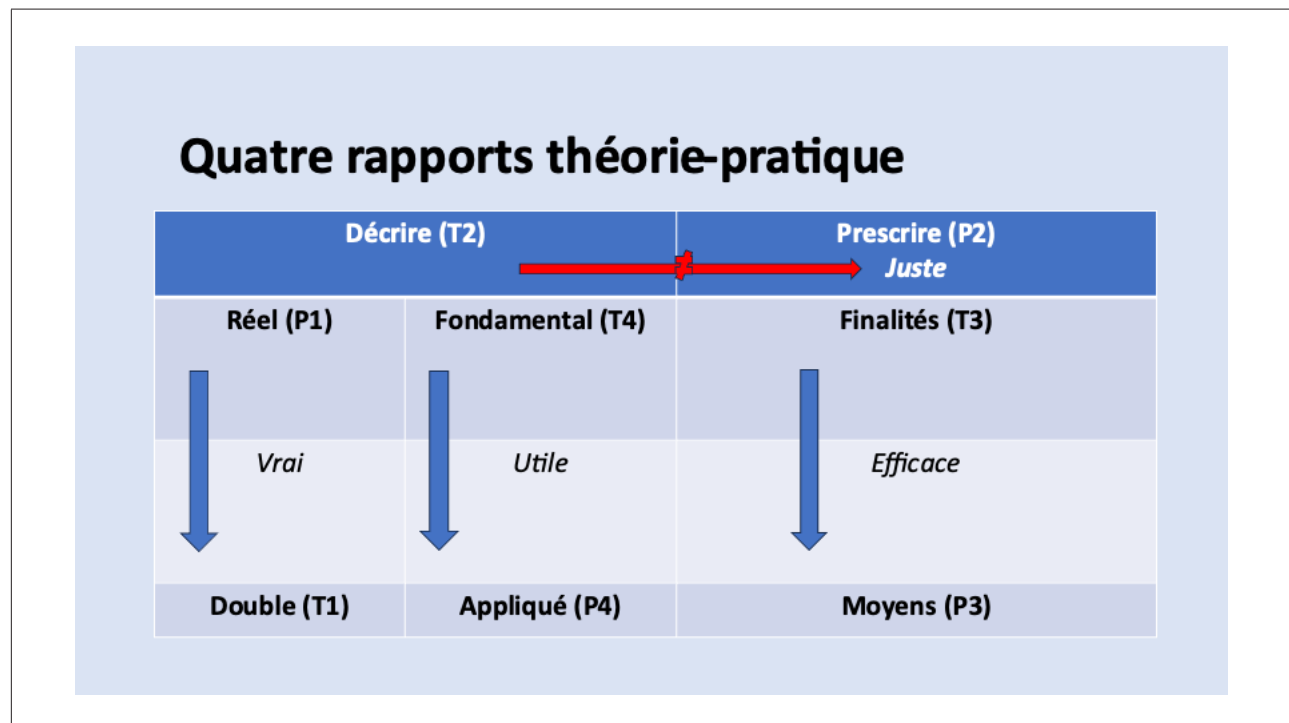
Les sciences appliquées (par exemple, l'ingénierie) se soucient de l'application des théories fondamentales à l'amélioration des conditions de vie de l'homme (aviation, routes, ponts, hydro-électricité, etc.).

Théorie a le sens de recherche fondamentale (T4). Des chercheurs explorent le réel en vue de le comprendre, de l'expliquer. Ils n'ont pas de visées utilitaires ni pratiques.

Une fois en possession d'une découverte fondamentale, vient l'heure des applications potentielles. On peut se demander: « À quoi telle découverte pourrait-elle servir? Quels usages en tirer? » C'est la recherche de l'UTILE. On fera alors un usage pratique, c'est-à-dire appliqué (P4) de la théorie fondamentale (T4).

En résumé, les définitions des termes *théorie* et *pratique* ont permis de quadriller les rapports qu'ils entretiennent entre eux. Nous retrouvons dans la figure 1, une représentation de ces quatre rapports théorie-pratique dont nous venons de discuter.

Figure 1. Les rapports entre la théorie et la pratique



En résumé, ces quatre rapports articulent chacun à leur manière les concepts de théorie et de pratique. Le rapport du réel (P1) à son double (T1) est celui qui illustre le travail de la science qui cherche à représenter le réel. Il implique la recherche du VRAI. Le second rapport est celui de la tentative de mettre en relation le jeu descriptif de la science (T2) avec celui prescriptif (P2) des finalités. C'est une tentative avortée d'utiliser la science pour déterminer les finalités générales (le JUSTE), il a été représenté dans la figure 1 par une flèche brisée de couleur rouge. En effet, les finalités ne sont pas des énoncés dénotatifs, mais bien prescriptifs. Les finalités ont le même statut que des opinions et ne peuvent être fondées scientifiquement.

Le troisième rapport théorie-pratique consiste en la recherche des meilleurs moyens (P3) (EFFICACE) pour atteindre des finalités estimées préalablement souhaitables (T3) (JUSTE). Enfin, le quatrième rapport théorie-pratique vise à mettre en relation le fondamental (T4) et l'appliqué (P4) afin de trouver des applications pratiques des découvertes fondamentales. C'est le domaine de l'UTILE.

1.3 Rapports théorie-pratique et données probantes

Ce long détour montrant les différents rapports théorie-pratique permet non seulement de prendre conscience que les concepts de théorie et de pratique n'ont pas la même signification, mais également de percevoir qu'ils peuvent se décliner en quatre rapports différents. Cependant, seuls les rapports au VRAI et à l'EFFICACITÉ seront utiles pour la suite de ce texte. En effet, nous avons vu que le second rapport qui consiste à tenter de mettre en relation le jeu descriptif de la science (T2) afin de déterminer les finalités générales (P2) ne fonctionne pas sur le plan de la logique des jeux de langage. Il a été largement critiqué dans la littérature philosophique⁴. Selon la formule de Lyotard (1977) le JUSTE, ce qui DOIT ÊTRE ne peut être déduit de ce qui EST (Lyotard & Thébault, 1979). Ce qui DOIT ÊTRE est une opinion affirmée qui ne peut être contredite en vérité comme si elle était une proposition scientifique. Par ailleurs, le quatrième rapport théorie-pratique (l'UTILE) n'est pas nécessaire à notre argumentation. Il pose la possibilité de déduire des applications pratiques d'une recherche fondamentale. On se situe alors plutôt au cœur de la relation entre les sciences pures et les sciences appliquées et ces dernières produisent des recherches UTILES pour la société. Cela concerne moins directement le domaine de l'éducation.

Nous conserverons pour les fins de discussion sur les données probantes uniquement deux rapports théorie-pratique sur quatre, soit le rapport entre le réel et son double et celui entre les moyens et les fins.

La question qui nous importe maintenant est de préciser quels types de données probantes sont produites dans le cadre de chacun de ces rapports.

1.3.1 Les données probantes issues du rapport théorie-pratique entre le réel et son double (VRAI)

On l'a vu, le premier rapport théorie-pratique est celui qui illustre le travail de la science dans sa quête pour « re-présenter le réel ». La question générale de recherche que pose la science est de tenter de décrire ce qui est, de décrire la réalité et son fonctionnement. On ne parle pas ici de la réalité au sens absolu avec un grand R, mais bien de la réalité décrite en utilisant une méthodologie appropriée qui permet d'en comprendre le fonctionnement et d'en prédire les conséquences.

4. Gauthier, C. (1988) *Éducation et postmodernité. Esquisse d'une reconceptualisation des rapports entre la théorie et la pratique*. Thèse de doctorat non publiée. Université Laval. (Voir le chapitre 5 : Réduire l'écart entre la description et la prescription).

Ce premier rapport, soit celui qu'entretient la science avec la réalité nous est familier. En fait, la science dont on parle ici est simplement une activité de recherche qui utilise une méthodologie pour décrire le réel. En cela, elle se distingue de l'opinion et des idées toutes faites qui affirment sans faire état de preuves, ou si elles le font, ces dernières ne peuvent être vérifiables empiriquement comme les preuves de Saint-Thomas à propos de l'existence de Dieu!

Pour produire ses énoncés au sujet du réel, la science ne peut fonctionner n'importe comment. C'est pourquoi elle fera appel à une méthodologie spécifique qui va ordonner sa démarche et imposer ses propres critères de rigueur. Autant les recherches qualitatives que quantitatives sont utilisées dans ce type de rapport théorie-pratique. On pense notamment aux tests, questionnaires, aux analyses statistiques, aux entrevues, aux études de cas, aux observations, etc. À cela on peut ajouter les études historiques, documentaires, analyses de contenu, etc. Ainsi, diverses approches ou méthodes sont utilisées pour décrire un aspect du réel et le rapport au VRAI, ce qui diffère considérablement du rapport à l'EFFICACITÉ.

Or, bon nombre de chercheurs ont tendance à confondre ces deux types de rapports et à plaider uniquement pour une diversité des recherches, et ce, peu importe le type de rapport visé.

Tout en reconnaissant la pertinence et l'apport de ce type de recherche (les méta-analyses quantitatives) [...] nous constatons une tendance à y donner préséance et à considérer efficaces les pratiques découlant de ce type. Une telle situation est regrettable, puisque le recours à une diversité de types de recherches apporte un éclairage multidimensionnel à des questions éducatives, tout en contribuant autrement à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. (Allaire, Granger, Tremblay et Leroux, 2023)

Ces inquiétudes, face au danger présumé de hiérarchisation des recherches, formulées par ces auteurs, témoignent d'une compréhension erronée, car dans ce rapport théorie-pratique (entre le réel et son double) diverses recherches (quantitatives, qualitatives, mixtes, etc.) peuvent être utilisées. Ces perspectives différentes peuvent enrichir la compréhension d'un phénomène. Cependant, la question est complètement différente pour le rapport moyen-fin dans lequel tous les types de recherches ne sont pas équivalents pour établir des preuves d'EFFICACITÉ crédibles. Ici, parler de hiérarchie, c'est mélanger des pommes et des oranges. Ce n'est pas une question de hiérarchie, mais bien de pertinence ou non de certains types de recherches pour établir un rapport d'efficacité. À la question posée au début : *de quoi les données sont-elles probantes*, nous pouvons affirmer que les données probantes pour déterminer le VRAI ne le sont pas pour déterminer l'EFFICACITÉ.

Une autre confusion dans la même veine, mais légèrement différente est véhiculée par Saussez et Lessard (2009). Elle concerne une présumée tentative de contrôle de la recherche par les adeptes du quantitatif. Cette critique ne tient nullement la route, car valoriser les données probantes ne signifie pas, contrairement à ce qu'ils soutiennent, à promouvoir une seule approche (orthodoxie) et à refuser les discours alternatifs en recherche. Ces derniers ont

encore leur place puisqu'ils occupent à peu près tout l'espace de la recherche actuelle en éducation, notamment dans le premier rapport théorie-pratique (le réel et son double).

La précision qu'il importe d'apporter, et ces auteurs ne semblent pas la comprendre, est que lorsqu'on veut démontrer l'efficacité d'une procédure, d'un dispositif, d'une méthode, d'une stratégie, il n'y a pas mille façons de le faire. On se situe à ce moment-là dans le rapport moyen-fin et, dans ce rapport, contrairement au rapport entre le réel et son double, la pluralité des recherches n'est pas possible. Le danger des discours de ces auteurs (Allaire et al., 2023; Saussez et Lessard, 2009), et de tant d'autres qui paradoxalement cherchent à nous protéger du mal, est précisément de maintenir la porte ouverte à tout genre de preuve et de discours pour fonder l'efficacité d'un dispositif afin de favoriser la réussite scolaire. Autrement dit, c'est leur posture radicale qui est le pire des dangers! Bref, le malheur qui nous guette, ce n'est pas l'avènement d'une supposée orthodoxie qui ne peut exister dans le rapport entre le réel et son double, mais plutôt la sourde violence d'un pluralisme naïf dans le rapport moyen-fin où tout est dans tout, dans une grande fusion et confusion, et ce, au plus grand dam des apprenants.

Dans le rapport descriptif du réel à son double, des données probantes peuvent être produites, en conformité aux critères de rigueur méthodologique qui sont propres à différentes approches. Évidemment, les recherches de type méta-analyse, comme les études de cas ou toutes autres études qui sont réalisées inadéquatement et qui ne correspondent pas aux critères de rigueur méthodologique appropriés ne sont pas plus acceptables les unes que les autres.

En éducation, un type de recherche largement utilisé pour décrire le réel est l'étude descriptive. Toutefois, il est fondamental de bien comprendre que la recherche descriptive utilisée pour décrire un fait, une situation, un phénomène, etc. concerne uniquement le rapport au VRAI. Par conséquent, ce type de recherche ne peut en aucun cas être utilisé pour statuer sur le rapport à l'EFFICACITÉ.

Malgré la richesse des informations qu'elles fournissent souvent, les études descriptives ne peuvent pas être utilisées comme preuve de l'efficacité d'une intervention, et elles ne devraient jamais servir de base pour sélectionner une approche pédagogique pour un élève, une classe ou une école donnée, plutôt qu'une autre. La recherche descriptive sur le développement de l'enfant, par exemple, ne peut pas être utilisée pour choisir un programme d'études ou d'une méthode d'enseignement pour un élève, en particulier celui rencontrant des difficultés d'apprentissage. Il s'agit là de la principale erreur d'application à l'origine de l'utilisation inacceptable de l'expression « *La recherche dit que* » (Gersten, 2001, p. 47).

Comme le fait remarquer Gersten (2001), « lorsque des théories, des visions et des extrapolations issues de la recherche descriptive ont été utilisées pour orienter, voire dicter, les politiques éducatives, les résultats ont souvent été désastreux » (p. 47). À ce sujet, un exemple souvent cité est le programme pour l'enseignement de la lecture adopté par l'État de la Californie en 1987-88⁵.

5. Pour en savoir davantage au sujet de la Californie et d'autres exemples semblables voir l'article de Bissonnette et Richard paru en 2006 dans la revue *Formation et profession*, pages 30-36. https://formation-profession.org/files/old/v12_n1.pdf

Ainsi, la recherche descriptive ne permet pas de prouver ou de valider un programme d'enseignement. Elle ne peut donc être utilisée pour évaluer l'efficacité d'une prescription. Seules les études expérimentales⁶ permettent de le faire (Gersten, 2001). Inversement les recherches expérimentales ne sont pas des études appropriées pour décrire le réel.

1.3.2 Les données probantes issues du rapport théorie-pratique : des moyens pour atteindre des fins (EFFICACITÉ)

Comme mentionné, les recherches issues du rapport théorie-pratique impliquant la quête des meilleurs moyens en vue de l'atteinte des fins sont d'une tout autre nature. Elles doivent répondre à la question de recherche centrale suivante : quel est le meilleur moyen pour atteindre la finalité visée? On l'a vu, la finalité visée (le JUSTE) est simplement le résultat d'un débat entre les acteurs d'une société. Comme chercheurs nous ne nous intéressons pas ici à la détermination des finalités, elles sont des opinions citoyennes qui émergent au sein d'une société à la suite de débats. Au fil des décennies, les finalités changent, et l'accent peut être mis sur la religion, la langue, l'inclusion, les Grandes œuvres, les sciences, etc.

Ce qui nous intéresse ici, c'est le résultat de ce débat, les finalités énoncées. C'est précisément à partir de là que le travail de recherche des meilleurs moyens s'amorce : *à une finalité donnée, la question importante devient : quels sont les meilleurs moyens pour l'atteindre?* Ce ne sont pas tous les types de recherches ni tous les genres de données probantes qui sont utiles pour répondre à cette question. Cette question impose à la démarche des contraintes méthodologiques importantes. En effet, pour montrer qu'un dispositif ou une intervention est meilleur(e) qu'un(e) autre, il faut les comparer et mettre en scène un protocole expérimental : groupe expérimental, groupe contrôle, contrôle des variables, prétests-post-tests, etc. En contexte francophone, dans le domaine de l'éducation, les protocoles expérimentaux sont pratiquement absents du paysage. On retrouve presque exclusivement des recherches descriptives utilisant des méthodologies qualitatives qui n'obéissent pas aux mêmes règles. On le répète, bien menées ces études peuvent convenir pour le rapport descriptif du réel à son double, mais pour déterminer l'efficacité d'un moyen, pour juger de l'efficacité d'une approche, d'une stratégie ou d'un programme, ce type de recherche s'avère totalement inapproprié. Les critiques à l'endroit des données probantes viennent pour la plupart de cette erreur de compréhension de ce rapport théorie-pratique.

La synthèse des résultats de recherches expérimentales bien contrôlées et de recherches à grande échelle sur le terrain est le seul moyen dont nous disposons pour apporter des améliorations à l'enseignement dispensé aux élèves, particulièrement ceux ayant des troubles d'apprentissage. (Gersten, 2001, p. 49)

6. Des recherches quasi expérimentales sont également utilisables lorsqu'elles répondent à des critères de qualité sans pour autant être randomisées.

Pourtant Saussez et Lessard (2009) ne cessent d'affirmer que des solutions techniques n'existent pas en enseignement, que la recherche sert simplement à nourrir la réflexion⁷! En fait, tout se passe comme si, pour eux, la recherche n'avait rien à apporter au rapport moyen-fin. Ainsi, dans cette perspective, toutes les méthodes de lecture se valent, toutes les stratégies pédagogiques ont des effets équivalents! Comme on n'a pas confiance dans la recherche expérimentale, on se rabat sur l'approche réflexive ou les communautés d'apprentissage professionnelles, ou mieux encore, sur la médiation créatrice! (Lessard et collaborateurs, 2008). Mais oui, cherchons en soliloque ou mieux, ensemble en chœur, et on trouvera, si Dieu le veut, la bonne stratégie!

[...] la fonction de la recherche est de créer les conditions intellectuelles en mesure de changer la compréhension que les praticiens (ou les politiques) ont du problème, de produire des connaissances pour nourrir les délibérations pratiques plutôt que de développer des solutions techniques directement applicables. Ce point de vue se veut aussi en lien avec un modèle de professionnalisation du métier, celui de praticien réflexif (Saussez et Lessard, 2009, p. 131).

Sur la base des précisions que nous venons d'apporter, examinons plus avant les arguments plaidés par ceux qui critiquent le recours aux données probantes brièvement évoqués en introduction.

2. Limites des critiques adressées à la production de données probantes⁸

Le recours aux données probantes, particulièrement dans un rapport théorie-pratique orienté sur l'EFFICACITÉ, est très peu utilisé en formation à l'enseignement et, lorsque l'on s'y réfère, c'est davantage pour le critiquer (Demers, 2016; Perrenoud, Altet et Lessard, 2008; Saussez et Lessard, 2009; Saussez, 2022). Pourtant, comme le font remarquer Bissonnette, Gauthier, Bocquillon et St-Amand (2023, pp 21-22), c'est grâce aux données probantes produites dans le type de rapport moyen-fin que l'on sait maintenant que :

- L'enseignement en fonction des styles d'apprentissage est inefficace (Pashler, McDaniel, Rohrer & Bjork, 2008);
- L'enseignement en fonction des types d'intelligence (Gardner) est à déconseiller (Sternberg, Fiske & Foss, 2016);
- Les pratiques de redoublement sont plutôt à éviter (Holmes & Matthews, 1984);
- Les classes homogènes sont inefficaces (particulièrement pour les élèves faibles) (Dupriez & Draelants, 2003);

7. On ne peut que leur conseiller de lire au plus tôt notre ouvrage : Gauthier, C., Bissonnette, S., Bocquillon, M. (2022). *Questions théoriques et pratiques sur l'enseignement explicite*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

8. Cette section reprend des extraits de divers textes que nous avons rédigés antérieurement (Bissonnette, Gauthier, Bocquillon et St-Amand, 2023; Gauthier et Bissonnette 2023; Gauthier, Bissonnette et Bocquillon, 2022).

- Les méthodes d'enseignement de la lecture centrées sur le code écrit sont plus efficaces que les méthodes globales (Chall, 2000);
- Le renforcement positif est plus efficace pour la modification des comportements que la punition (Stage & Quiroz, 1997);
- Diminuer de moitié le nombre d'élèves par classe n'améliore pas automatiquement la réussite scolaire des élèves (Molnar et al., 2001).

Malgré les critiques de plusieurs chercheurs anti-données probantes, la nécessité du recours à celles-ci semble désormais un peu plus présente dans le discours de chercheurs francophones. En effet, de Chambrier et Dierendonck (2022, p. 309) indiquent :

Notons que des auteurs de plus en plus nombreux, y compris en francophonie, plébiscitent le recours aux données probantes tant dans les écoles que dans la formation des maîtres (Alvarez, 2020; Baye, 2018; Baye & Bluge, 2016; Bissonnette, Gauthier et coll., 2020; de Chambrier, Martinet, & Sermier Dessemontet, 2020; Dehaene, 2018; Desrochers, 2021; Desrochers et coll., 2016; Ecalte, Gomes, Auphan, Cros, & Magnan, 2019; Fayol, 2018; Fayol, Grimaud, & Jacquier, 2013; Gentaz, 2020; Houdé, 2018; Martinet, de Chambrier, & Sermier Dessemontet, 2021; Musial, Pradère, & Tricot, 2012; Pasquinelli, 2011; Ramus, 2016; Richard, Gay, Clerc-Georgy, & Gentaz, 2019; Suchaud, 2020).

Cela dit, ce changement de perspective est encore en émergence et, par conséquent, fragile. C'est pourquoi, il convient d'examiner plus avant quelques-unes des critiques adressées aux données probantes à la lumière des distinctions que nous avons faites auparavant sur les rapports théorie-pratique.

2.1 Le point de vue des acteurs est suffisant pour évaluer ce qui est efficace

Qui est le mieux placé pour évaluer l'efficacité d'un programme ou d'une stratégie pédagogique? Il serait logique de répondre que c'est l'enseignant. Toutefois, Ramus (2018, 2019) montre les limites importantes liées aux témoignages d'acteurs (enseignants) ainsi qu'aux recommandations d'experts pour identifier des interventions efficaces. En effet, Ramus (2018) indique que des biais cognitifs comme celui de confirmation (croyances en ce qui est efficace et en ce qui l'est moins) peuvent interférer et tromper le jugement des acteurs.

En effet, le biais de confirmation a été clairement montré dans l'étude expérimentale récente de Laurent et de ses collaborateurs (2022) portant sur l'utilisation du langage de programmation *Scratch* pour l'apprentissage de compétences mathématiques auprès des élèves du primaire. Ainsi, comme le rapporte le chercheur Bressoux (2019) ayant participé à cette recherche, les enseignants des groupes expérimentaux utilisant l'application *Scratch* ont indiqué que celle-ci favorisait la motivation des élèves, l'acquisition du sens des nombres et l'engagement des élèves en difficulté. La perception des enseignants était donc très positive. Or, toutes les tailles d'effets obtenues pour les groupes expérimentaux comparativement aux groupes contrôles se

sont avérées négatives (-0.16 à -0.21). Par conséquent, les recherches descriptives menées sur le point de vue des acteurs ne peuvent être utilisées pour évaluer rigoureusement l'efficacité d'une intervention.

De plus, Ramus (2019) souligne d'autres limites importantes associées aux études descriptives pour évaluer l'efficacité des pratiques d'enseignement. Dans ce type d'études, des hypothèses alternatives peuvent intervenir, comme la maturation des élèves, l'effet placebo ou l'effet Hawthorne⁹, peuvent expliquer des résultats positifs obtenus perçus par les enseignants. C'est pourquoi le recours aux recherches expérimentales est nécessaire lorsqu'on compare différentes méthodes, programmes ou interventions pour en déterminer l'efficacité, car dans ce type d'études les chercheurs s'efforcent de réfuter les hypothèses alternatives et d'atténuer les biais cognitifs possibles (Ramus, 2018, 2019).

À l'instar de Bissonnette et de ses collaborateurs (2023), nous soulignons qu'une seule recherche expérimentale ne fait pas foi de tout et qu'il convient d'examiner des synthèses de recherches expérimentales, comme les méta-analyses, pour évaluer l'efficacité des interventions afin d'identifier une tendance dans l'ensemble des études analysées et des résultats obtenus, et ce, que cette tendance soit neutre, positive ou négative. Celles-ci doivent évidemment être bien faites et répondre à des critères de qualité pour que les recommandations qui en découlent soient bien fondées. Ces critères de qualité sont présentés un peu plus loin dans le texte.

2.2 Tout est une question de contexte

Le rejet des études expérimentales par bon nombre d'universitaires trouve aussi une justification dans le contexte soi-disant unique de chaque situation d'enseignement¹⁰. Comme le fait remarquer Bressoux (2017) :

Qui n'a jamais prétendu que l'acte d'enseignement n'avait aucune composante singulière? Mais n'y a-t-il pas aussi une composante générique, commune à un grand nombre d'actes d'enseignement? Ainsi, les travaux sur l'efficacité des enseignants montrent qu'un enseignant efficace dans une matière (p. ex. en maths) a tendance à l'être aussi dans d'autres (p. ex. en français) (Mingat, 1991), qu'un enseignant efficace dans une classe a tendance à l'être dans toutes celles où il enseigne (Felouzis, 1997), qu'un enseignant efficace une année a tendance à l'être les années suivantes (Chetty et al., 2014). Autant de faits qui vont à l'encontre de l'hypothèse d'un phénomène émergent, imprédictible (p. 123).

9. L'effet Hawthorne décrit une situation dans laquelle les résultats d'une expérience ne sont pas dus aux facteurs expérimentaux, mais au fait que les sujets ont conscience de participer à une expérience dans laquelle ils sont testés, ce qui se traduit généralement par une plus grande motivation. https://fr.wikipedia.org/wiki/Effet_Hawthorne

10. Le lecteur consultera avec profit le chapitre 1 de l'ouvrage de Gauthier, Bissonnette et Bocquillon (2022). *Questions théoriques et pratiques sur l'enseignement explicite* dans lequel nous répondons de manière détaillée aux tenants de cette supposée « loi du contexte » qui empêcherait toute généralisation possible en éducation.

Dans le même ordre d'idées, Dehaene (2009) indique au sujet de l'apprentissage de la lecture : « Il est tout simplement faux de dire qu'il existe des centaines de façons d'apprendre à lire [...] en ce qui concerne la lecture, nous avons tous à peu près le même cerveau qui impose les mêmes contraintes et la même séquence d'apprentissage » (p. 218). Comme l'indique encore une fois Bressoux (2017), on connaît déjà des cas de généralisation réussie, et ce, dans des contextes forts différents.

Ainsi le programme Success for all [un programme conçu pour l'enseignement de la lecture] produit des effets constamment positifs depuis sa mise en place et sa généralisation (50 000 enseignants dans plus de 1 000 écoles dans 48 États et quatre autres pays touchant plus de 500 000 élèves d'après le site de la Success for all Foundation). Nul doute que les concepteurs et développeurs de ce programme ont acquis un savoir-faire en matière de diffusion de « bonnes pratiques » (p. 125).

Un autre cas de généralisation réussie concerne le modèle de réponse à l'intervention comportementale *Positive Behavioral Interventions and Supports* (PBIS). Ce modèle, qui restructure la gestion des comportements, est implanté dans plus de 25 000 écoles aux États-Unis et dans plus d'une trentaine de pays comme on peut le constater par les deux figures ci-dessous provenant du site web de l'organisme (<https://www.pbis.org>).

Figure 2. Nombres d'écoles ayant implanté PBIS aux États-Unis



Source : (Center on PBIS, 2022)

Figure 3. Pays ayant implanté PBIS



Source : Center on PBIS (2022)

Des effets positifs du PBIS sur la réduction de l'indiscipline dans les classes et les écoles sont observés de même que sur la réussite scolaire des élèves (Deltour, 2021; Gage, Beahm, Kaplan, MacSuga-Gage, & Lee, 2020).

2.3 L'utilisation inadéquate des données probantes par les gestionnaires

Une autre critique formulée concerne les dérives possibles liées à une utilisation inadéquate des interventions fondées sur des données probantes de la part de certains gestionnaires. Il convient alors de distinguer la qualité d'un programme d'intervention et la qualité liée à son implantation. À l'instar de Bressoux (2017), nous tenons à souligner la nécessité de se préoccuper de l'implantation des pratiques fondées sur des données probantes. Même si un programme d'intervention est basé sur des preuves d'efficacité solides, son implantation avec succès n'est pas pour autant assurée.

En effet, la qualité de la mise en œuvre d'un programme d'intervention constitue un déterminant de son succès (Savignac & Dunbar, 2014). Ainsi, la mise en œuvre d'un programme prometteur a plus de chance de produire des effets positifs qu'une implantation de piètre qualité d'un programme pourtant exemplaire. Les effets de la mise en œuvre d'un programme sur les résultats obtenus ont été démontrés, notamment, dans une revue de recherches réalisée par Durlak et DuPre (2008). Ces chercheurs ont analysé cinq méta-analyses regroupant 483 recherches et ils affirment que la mise en œuvre d'un programme a des effets très importants sur les résultats obtenus.

[...] les résultats des méta-analyses ci-dessus vont dans le même sens en indiquant l'influence de la mise en œuvre sur les résultats [des programmes]. L'ampleur de la différence favorisant les programmes dont la mise en œuvre semble bonne [qualité élevée] par opposition à celle qui est moins bonne [piètre qualité] est considérable, et a donné lieu à des tailles moyennes de l'effet deux à trois fois plus élevées, et dans des circonstances idéales, peut être jusqu'à 12 fois plus élevée (Durlak & DuPre 2008, p. 330).

Bissonnette et Boyer (2021) soulignent également que :

Les programmes fondés sur des données probantes proposent des interventions pouvant contribuer à l'amélioration de l'école. Toutefois, pour y parvenir, il est primordial d'accorder une attention particulière aux éléments clés favorisant une implantation réussie de ces programmes. Parmi ces éléments clés, ceux liés aux organisations concernant la dimension leadership du programme sont déterminants. De plus, les caractéristiques et les compétences des praticiens influenceront également leur niveau d'engagement à mettre en œuvre un programme. Réciproquement, la formation et l'assistance fournies avec le programme influenceront la motivation des praticiens à mettre en œuvre les interventions proposées (p. 5).

Ainsi, il est possible qu'un programme d'intervention fondé sur des données probantes puisse s'implanter difficilement, qu'il soit mal interprété, qu'il ne soit pas utilisé selon ce qui est recommandé par ses concepteurs et qu'il puisse même donner lieu à des dérives dans certains milieux. « Le peu d'efficacité que démontrent les résultats d'un programme peut être causé non pas par un manque d'efficacité du traitement et des interventions, mais par des faiblesses dans sa mise en œuvre » (Savignac & Dunbar, 2014, p. 1). En conséquence, cela ne remet pas en cause la nécessité de rechercher l'EFFICACITÉ dans nos systèmes éducatifs, il faut donc éviter de confondre le message et le messenger!

2.4 L'enseignant est l'expert de sa classe, il n'a donc aucune leçon de pédagogie à recevoir

On a maintenant l'habitude d'entendre cette affirmation à l'effet que l'enseignant est l'expert de sa classe. Cela provient habituellement des syndicats qui ne digèrent pas que l'État se mêle de pédagogie alors que, selon eux, ce sont les enseignants qui en seraient les véritables experts. À ce sujet, la présidente de la CSQ déclarait que: « En tant qu'enseignants, nous sommes les experts de la pédagogie » (Scalabrini, 2023). Cette affirmation mérite d'être examinée à l'aune de la problématique des données probantes. Les travaux de Castonguay (2011) et de Castonguay et Gauthier (2012) ont montré que les programmes de formation initiale et continue ont fait trop souvent fi des approches ayant fait leurs preuves pour favoriser la réussite scolaire pour proposer plutôt des approches de type constructiviste moins efficaces.

Il n'y a pas, selon nous, de problème à ce que l'État se mêle de pédagogie. En revanche, il y en a un énorme quand l'État prescrit des approches pédagogiques qui ne fonctionnent pas. C'est ce qui est arrivé avec la réforme des années 2000 au cours de laquelle le socioconstructivisme a été implanté mur à mur et n'a pas réussi à répondre aux problèmes qu'il était censé régler : hausse du décrochage, échecs des élèves en difficulté. À l'époque, nous avons dénoncé ce prétendu « virage du succès » (Bissonnette, Richard et Gauthier 2005).

Si la solution socioconstructiviste était néfaste pour les élèves en difficulté, la solution proposée par le syndicat de laisser cohabiter une « saine diversité » des approches pédagogiques nous semble tout autant mal avisée. La raison est simple : quand on prend la peine de mesurer rigoureusement les effets des approches pédagogiques sur la réussite scolaire des élèves, force est de constater que cette diversité n'est pas si saine que cela. Au contraire, il y a une forte disparité de résultats entre les approches qui sont loin d'être équivalentes sur le plan de la réussite (Guilmois, 2019).

Dans cette palette de diversité, les meilleures approches côtoient les pires de sorte qu'on ne peut indifféremment tout recommander, car tout ne se vaut pas sur le plan de l'efficacité! Depuis presque cinquante ans, les preuves empiriques s'accumulent en ce sens (Stockard, Wood, Coughlin, et Rasplia Khoury, 2018). Il ne faut pas oublier que les approches pédagogiques efficaces proviennent de l'observation systématique de plusieurs milliers d'enseignants chevronnés et non de lubies de chercheurs déconnectés de la réalité.

Il faut reconnaître aussi qu'il y a une grande variation entre les enseignants; ils ne sont pas tous compétents au même degré (Bissonnette et Boyer, 2019). Les chercheurs ont donc observé, décrit et mesuré les effets des stratégies utilisées par de bons enseignants sur l'apprentissage des élèves pour en arriver à formaliser et à regrouper celles qui fonctionnent, et ce, afin de proposer des approches pédagogiques efficaces, c'est-à-dire validées en classe (Rosenshine, 2012). Comme les enseignants sont les acteurs de première ligne, ce sont eux qui sont au front et courent avec leurs élèves le risque d'être aux prises avec un mauvais choix pédagogique. C'est ce qui s'est produit avec le renouveau pédagogique qui, finalement, a été plutôt malsain (Larose et Duchesne, 2014).

L'idéal serait sans doute que les enseignants puissent choisir entre des approches dont l'efficacité a été démontrée. Or, la palette des choix possibles n'est pas si grande, car il y a peu d'approches dont l'efficacité a été montrée rigoureusement. À ce sujet, il y a des organismes (*What Works Clearinghouse*¹¹, *Best Evidence Encyclopedia*¹², *Education Endowment Foundation*¹³) qui font du travail sérieux d'analyse et de validation des recherches portant sur les bonnes pratiques. C'est du travail de recherche d'envergure que seuls des experts patentés peuvent réaliser.

11. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/FWW>

12. <https://bestevidence.org/>

13. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence>

L'enseignant n'a ni le temps ni l'expertise pour ce faire. C'est un boulot qui doit être réservé aux très grandes organisations et non à des individus isolés.

Mais de quoi alors l'enseignant est-il l'expert? On s'entendra d'abord sur la nécessité absolue qu'il maîtrise sa matière. Ensuite, une fois qu'une approche pédagogique valide est choisie et qu'il apprend à l'utiliser adéquatement dans sa classe dans le cadre d'activités de formation, tout n'est pas réglé, loin de là. Il y a mille décisions qu'il doit prendre chaque jour. Il lui faut connaître sa classe, ses élèves, comment ils réagissent, s'ajuster en conséquence. Nul n'en possède une connaissance plus approfondie que lui. C'est précisément là que réside l'expertise de l'enseignant, en gestion de classe, de l'enseignement et du curriculum, ce que confirment les recherches en enseignement efficace. Il sait mieux que quiconque appliquer à son groupe le *dosage approprié* de ces trois dimensions. C'est là aussi que se révèle sa nécessaire autonomie.

À notre avis, comme le choix des méthodes pédagogiques efficaces est un travail de recherche spécialisé, l'autonomie professionnelle de l'enseignant renvoie plutôt à la complexité liée aux mille et une microdécisions qu'il doit prendre chaque jour auprès de son groupe d'élèves. P. Jackson, en 1968, mentionnait environ 200 interventions à l'heure dans les classes du primaire. Trouver le moment *favorable*, choisir l'intensité *nécessaire*, utiliser le geste *approprié*, formuler la parole *adéquate*, adopter la proximité ou la distance *suffisante*, appliquer la fermeté ou la souplesse *adaptée* ne renvoient pas à des moyennes statistiques ni à des gestes techniques codés. Ces comportements de l'enseignant désignent plutôt la place singulière qu'occupe son expertise pédagogique.

En fait, comme le soulignent Archer et Hugues (2011), les pratiques probantes ne constituent pas une recette à suivre aveuglément en faisant l'économie de tout jugement.

Nous avons construit un certain nombre de listes [de principes ou de règles pédagogiques]. Il peut être tentant de traiter ces listes de stratégies pédagogiques comme les étapes d'une recette tirée d'un livre de cuisine à suivre aveuglément. [...] Il serait simpliste de réduire l'acte d'enseigner à une séquence figée d'étapes prédéterminées. Les enseignants efficaces colorent toujours la recette en ajoutant leur personnalité, leur humour, leur créativité et leur enthousiasme. Toutefois, si des ingrédients clés sont oubliés, le résultat peut être désastreux. (p. 12)

Enfin, nous tenons également à souligner que Jerrim et ses collaborateurs (2023) ont montré qu'il n'y a pas de lien entre l'autonomie des enseignants et le rendement de leurs élèves et, qui plus est, qu'il est même nécessaire d'encadrer l'autonomie des enseignants inexpérimentés.

Nous ne constatons généralement aucune relation entre l'autonomie des enseignants et les résultats des élèves (résultats des tests, auto-efficacité en mathématiques ou intérêt pour les mathématiques). [...] Il se peut donc qu'un certain niveau de restriction de l'autonomie des enseignants soit justifié, en particulier chez les enseignants inexpérimentés, surtout lorsqu'il ne représente qu'un contrôle partiel des approches des enseignants en classe et qu'il vise à introduire des méthodes fondées sur des données probantes. (p. 1)

La prochaine critique que nous analysons représente pour ainsi dire le prolongement de l'argument que l'enseignant est l'expert de la classe. Cette fois, on pourrait l'exprimer comme suit : « À plusieurs, nous sommes forcément dans le VRAI! »

2.5 Le travail collaboratif des enseignants est suffisant

Établir un dialogue entre les enseignants en créant des équipes collaboratives dans la perspective d'améliorer la réussite des élèves constitue une entreprise souhaitable dans les écoles. Ce travail collaboratif se réalise, notamment, par la mise en place de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP). Les CAP sont devenues au cours des dernières années, un moyen très populaire de développement professionnel. Au Québec, plus de 80 % des centres de service scolaires ont adhéré à l'implantation des CAP. Il s'agit d'une véritable vague de fond qui déferle sur les écoles. Cependant, au-delà des intentions louables, le travail collaboratif des enseignants peut s'avérer insuffisant pour améliorer l'enseignement et la réussite des élèves.

En règle générale, dans une école qui met sur pied une CAP, le moyen privilégié pour améliorer la réussite des élèves ou trouver une solution à une problématique quelconque est le partage d'expertise entre les membres de la CAP. Nous avons déjà souligné une limite importante de l'approche réflexive en enseignement, la réflexion se limitant au vécu de l'individu sans se référer aux recherches étayant les solutions trouvées à son problème (Gauthier, Bissonnette et Bocquillon, 2022). En ce sens, en ne se référant pas aux données probantes relatives aux pratiques enseignantes efficaces, l'analyse réflexive risque de « tourner à vide », comme un soliloque de soi-même avec soi-même. Il en va de même pour le fonctionnement d'une CAP qui procède sans validation externe : tout comme on peut se leurrer soi-même en effectuant une analyse réflexive quant aux solutions à apporter à un problème, il est également possible de faire fausse route à plusieurs dans une école et de reproduire collectivement les mêmes erreurs et préjugés pour résoudre des problèmes. C'est ce que Timperley (2011) confirme de manière on ne peut plus claire dans les travaux qu'elle a réalisés sur le développement professionnel des enseignants :

La recherche de solutions sans se référer à ce qui a déjà démontré son efficacité soulève la possibilité très réelle de réinventer la roue et de gaspiller un temps d'apprentissage précieux pour les enseignants et les élèves. Au pire, elle aboutit à la mise en place de stratégies inefficaces pour résoudre des problèmes urgents (p. 43).

Même si la pratique réflexive est indispensable dans l'enseignement, elle ne constitue qu'une stratégie pouvant aider l'enseignant à résoudre des problèmes en contexte d'action. Or, le problème, c'est que la partie se prend pour le tout. La pratique réflexive a été démesurément « gonflée » dans le domaine de la formation des enseignants, au détriment d'un ancrage des pratiques dans une solide base de connaissances scientifiques (Gauthier, 2016). C'est précisément la même dérive que l'on peut retrouver dans certaines CAP qui fonctionnent « en vase clos ». Or, l'aide spécialisée semble indispensable au succès d'une CAP comme l'ont montré Doğan et Adams (2018) dans une synthèse de recherches.

Ainsi, l'efficacité d'une CAP n'est pas garantie lorsque celle-ci ne repose pas d'abord sur l'animation d'activités de développement professionnel étayées par des données probantes et alimentées par des spécialistes dont l'expertise est reconnue. En effet, il apparaît illusoire de recourir aux CAP sans miser sur l'expertise de ressources externes bien au fait des stratégies pédagogiques basées sur des données probantes et pouvant assurer un accompagnement en salle de classe.

De fait, il n'y a pas de données probantes qui soutiennent la vision selon laquelle les enseignants sont en mesure de se former par eux-mêmes en coconstruisant leurs savoirs à travers leur expertise collective (Timperley et al., 2007). Recourir uniquement à une démarche de pratique réflexive en groupe risque d'aboutir à un processus de développement professionnel inefficace.

2.6 Parler d'efficacité en éducation, c'est manquer d'éthique

Le mot « efficacité » fait grincer des dents plus d'un acteur dans le domaine de l'éducation, plus particulièrement dans le champ de la formation des enseignants. Pour l'utiliser depuis des décennies, nous avons été à même de le constater et de nous faire reprocher son emploi tant lors de nos conférences que dans nos publications.

Cela dit, le terme « efficacité » fait partie des mots disponibles dans la langue française et peut être utilisé par tout locuteur lorsqu'il s'exprime. Cependant, sachant qu'il est connoté si négativement, il convient de préciser le sens et la portée qu'on lui donne pour justifier l'usage qui en est fait. Ce prétexte nous a été donné à la lecture d'un article signé par la professeure Demers (2016) intitulé « L'efficacité : une finalité digne de l'éducation? ». D'emblée, le point d'interrogation à la fin du titre nous informe de la posture de l'auteure : l'efficacité serait présumément une valeur indigne de l'éducation.

À la lumière de ce que nous avons présenté auparavant sur les rapports théorie-pratique, l'*efficacité* qualifie d'abord et avant tout le rapport entre les moyens et les fins, elle n'est donc pas une valeur au sens où Demers l'entend. Le rapport moyen-fin consiste plutôt à tenter de trouver les meilleurs moyens pour atteindre une finalité donnée. Y arrive-t-on un peu? Moyennement? Beaucoup? Pas du tout? Ce sont là des questions qui renvoient à ce rapport moyen-fin. Il est légitime de se les poser et il serait plutôt immoral de ne pas le faire et d'ignorer les résultats de nos interventions auprès des élèves.

Nous avons bien insisté sur l'idée d'une *finalité donnée* en faisant valoir que le rapport moyen-fin ne cherche pas à établir les finalités, son travail commence plutôt une fois qu'elles sont formalisées. Nous avons indiqué également qu'une *finalité donnée* n'est pas un objet de science, donc elle n'est pas déterminée scientifiquement. Elle est plutôt une opinion fondée par des arguments sans doute raisonnables, mais qui peuvent être contestés non pas en vérité, mais par d'autres arguments tout aussi raisonnables et tout autant contestables, et ce, indéfiniment. Donc la finalité est l'objet de débats, alors que la science produit des propositions qui peuvent être réfutables par des preuves bien patentées et vérifiables. Ainsi la terre n'est pas plate, elle n'a pas été créée en 7 jours, les élections américaines n'ont pas été volées, Hilary Clinton ne

dirige pas un réseau de pédophiles à partir d'une pizzeria! Par ailleurs, selon le fonctionnement du régime politique, le choix des finalités se fera selon diverses modalités : de manière plus ou moins autoritaire, décrété unilatéralement, décidé par vote ou obtenu par consensus. Bref, la détermination des finalités se situe au niveau de la société et n'est pas du ressort de l'expertise scientifique. Selon les époques et les États, on voudra imposer une religion à l'école, les Grandes œuvres du passé, le vivre ensemble, l'égalité des chances, la justice sociale, l'équité, etc. Ce ne sont pas les valeurs qui manquent et l'école en tant que miroir social est l'arène où entrent en concurrence les valeurs présentes dans la société.

En rupture avec les finalités actuelles de l'école, madame Demers (2016) en propose d'autres :

« [...] basées sur la perspective de l'accompagnement du développement plutôt endogène et subjectif de l'individu, par l'individu, afin que celui-ci devienne « soi et libre ». En d'autres mots, est-ce possible d'envisager l'émancipation et le développement de l'art de s'autogouverner afin d'atteindre des buts que l'on se fixe pour soi comme finalité éducative? » (p. 968).

Peu nous importe la nature de la finalité proposée par madame Demers, celle-ci aura non seulement à convaincre les autres acteurs sociaux, dans l'espace public, que cette finalité doit être privilégiée à l'école. Mais en outre, il lui faudra montrer également comment faire pour l'atteindre, c'est-à-dire par quels moyens s'en rapprocher. Le rapport moyen-fin s'inscrit en effet dans la recherche de l'atteinte d'une finalité estimée souhaitable par la société.

Comment faire pour atteindre cette finalité? Quels sont les moyens pour y parvenir? Y a-t-il des moyens plus efficaces que d'autres? Moins coûteux? Moins longs? Avec plus d'effets positifs? Dans le rapport moyen-fin, ce sont des questions d'*efficacité* auxquelles on doit répondre. Pour un État, est-ce immoral ou indigne de chercher à répondre à ces questions? Puisant sans cesse dans le gousset des contribuables, on s'attend plutôt à ce qu'il y réponde et qu'il le fasse bien : c'est-à-dire que la société atteigne les finalités, et ce, le plus efficacement possible; c'est la moindre des choses! Si une des finalités est de montrer à lire aux enfants, y a-t-il des méthodes qui le font mieux que d'autres? Si une autre finalité est d'initier les enfants à la vie démocratique, quelles sont les activités qu'il serait préférable de privilégier? Si la finalité est de qualifier les élèves dans divers métiers, quels seraient les meilleurs moyens pour y parvenir? Si, comme le veut madame Demers, il s'agit de promouvoir le gouvernement de soi de l'individu, est-ce que le moyen de la liberté dans un cadre naturel qu'elle propose permet d'y arriver?

Les enfants le font au quotidien, hors de l'école, notamment et dans une diversité de situations qui exigent d'eux qu'ils en construisent le sens pour agir, c'est-à-dire qu'ils apprennent. Qu'il s'agisse de parler, d'attacher ses souliers, de s'orienter à l'aide de points de repère, d'interagir de façon positive avec l'autre, de décoder les pratiques implicites, les enfants (et les adultes) apprennent et savent apprendre, naturellement. Ils sont également en mesure d'expliquer comment ils arrivent à agir, à résoudre les problèmes du quotidien (p. 969).

Il y a lieu de douter de la faisabilité et de l'efficacité de cette prescription de moyens, car les travaux de Geary (2007) ont montré des distinctions importantes entre les apprentissages primaires et les apprentissages secondaires. On apprend à parler une langue naturellement, par imprégnation, par osmose, sans que nos parents nous l'enseignent formellement comme à l'école; c'est un apprentissage primaire, comme marcher, qui fut acquis au fil de l'évolution de l'espèce. On ne peut cependant apprendre la grammaire naturellement de la même manière, elle doit plutôt faire l'objet d'un enseignement, car c'est un apprentissage secondaire. Dewey a commis la même erreur que madame Demers : il croyait que la lecture s'apprenait naturellement, tout comme la marche, alors qu'elle doit plutôt faire l'objet d'un enseignement. Cela s'observe et se mesure. Les données probantes servent précisément à cela : tester la véracité de certaines prétentions affirmées pour vérifier si elles sont efficaces ou non.

La recherche d'efficacité n'est pas nouvelle, elle apparaît tout simplement quand des besoins se font sentir. Étant donné que les ressources ne sont pas infinies, que le temps pour y arriver n'est pas éternel, que les prétendants détenant des solutions miracles sont nombreux, il faut donc agir de manière raisonnée et responsable surtout à l'ère de l'école obligatoire et de l'enseignement de masse. C'est pourquoi la recherche de l'efficacité dans un rapport moyen-fin implique que l'on prenne différentes mesures, des mesures *avant*, des mesures *pendant*, des mesures *après*, et qu'on établisse des comparaisons rigoureuses avec d'autres approches qui visent les mêmes buts.

La mesure est bien moins problématique que son absence, car tant qu'on ne mesure rien, on peut prétendre ce qu'on veut et affirmer péremptoirement n'importe quoi, et ce, au grand dam des enseignants et des élèves qui écotent. On peut donner l'illusion ou proclamer que telle approche pédagogique fonctionne, alors que ce n'est pas forcément le cas. La célèbre mais dramatique histoire du projet de recherche *Follow Through*¹⁴ en est un exemple patent. Quand on a mesuré et comparé la réussite des élèves ayant été formés dans le cadre de diverses approches pédagogiques, dans des contextes équivalents aux États-Unis, on s'est rendu compte que certaines approches pédagogiques n'étaient vraiment pas à la hauteur de leurs prétentions. Pire, malgré le fait que l'on connaisse ces résultats, le Gouvernement étatsunien a continué à financer l'ensemble des approches quand même par la suite. En effet, face aux divers lobbies pédagogiques, on a préféré se taire et laisser faire plutôt qu'agir (Watkins, 1997)¹⁵. Est-ce là un comportement digne et moral?

En conclusion, contrairement à ce qu'en pensent certains à l'instar de madame Demers, le problème fondamental ne réside pas dans le fait de mesurer la performance pour mettre en évidence si les alternatives proposées fonctionnent ou non et de créer ainsi une supposée « terreur de la performance ». Il loge plutôt dans la peur de mesurer et d'en assumer le résultat

14. <https://www.nifdi.org/what-is-di/project-follow-through.html>

15. <https://www.behavior.org/resources/901.pdf>

dans un silence honteux qui nous fait détourner les yeux de la réalité et tolérer l'inadmissible pour les enfants dont nous avons la responsabilité.

Après avoir analysé les différents types de rapport théorie-pratique et avoir contredit diverses critiques adressées aux données probantes, nous présentons, dans la section suivante, une classification des recherches en éducation.

3. Une classification des recherches en éducation

Parmi les différents rapports théorie-pratique, nous avons montré que le rapport au VRAI et celui à l'EFFICACITÉ s'avèrent utiles et pertinents en éducation. Les chercheurs Ellis et Fouts (1993) proposent également une classification des recherches en éducation qui rejoint directement ces deux types de rapport. Cependant, il importe de préciser que la classification des recherches proposée par ces chercheurs présente différents types de recherches afin d'aider les intervenants en éducation à s'y retrouver lorsqu'il est affirmé que : « la recherche dit ». Gersten (2001), utilisant la même classification, souligne que :

Cette classification peut être utilisée pour identifier les types de recherche qui peuvent – et doivent – guider le processus de sélection des approches pédagogiques ou des programmes d'études pour une classe, une école ou un élève donné. (p. 46)

Ellis et Fouts (1993) proposent de classer les recherches en deux catégories :

1. Les recherches descriptives;
2. Les recherches expérimentales réalisées à petite échelle et celles produites à grande échelle

Comme le fait remarquer Gersten (2001), la majorité des études en éducation se retrouve dans l'une ou l'autre de ces deux catégories de recherche. Comme nous l'avons déjà présenté, les recherches descriptives concernent le rapport théorie-pratique lié au VRAI et les recherches expérimentales sont en lien avec le rapport théorie-pratique visant l'EFFICACITÉ.

Recherches descriptives	Rapport théorie-pratique lié au VRAI
Recherches expérimentales à petite et à grande échelle	Rapport théorie-pratique lié à l'EFFICACITÉ

Ellis et Fouts (1993) proposent de classer les deux types études selon trois niveaux hiérarchiques, soit les recherches de niveau 1, 2 et 3. Ce système de classification des recherches a été repris et utilisé par d'autres auteurs en éducation (Clanet, 2005; Gersten, 2001; Grossen, 1998; Jobin, 2007; Snider, 2006; Vallerand, Martineau et Bergevin, 2006).

Tableau 2. Classification des recherches	
Niveau 1	Recherches descriptives (recherche-action, collaborative, participative, etc.)
Niveau 2	Recherches expérimentales réalisées à petite échelle (impliquant un groupe contrôle).
Niveau 3	Recherches expérimentales effectuées à large échelle (impliquant un groupe contrôle). <ul style="list-style-type: none"> • Méta-analyses • Méga-analyses

Source : Adaptation des travaux d'Ellis et Fouts (1993)

Les recherches de niveau 1

Le niveau 1 correspond à des recherches de base en éducation. Généralement, ces recherches sont de types descriptifs (qualitatif, quantitatif, corrélationnel, etc.) et prennent la forme d'enquêtes, d'études de cas, de recherches réalisées en laboratoire, de recherches-action, participatives, collaboratives, etc. Ce premier niveau de recherche est utile pour décrire un phénomène, documenter une situation, observer une corrélation entre deux variables. Les recherches de niveau 1 sont utiles pour détailler avec minutie le contexte à l'intérieur duquel s'est déroulée une expérience. Cette description précise du contexte fournit aux chercheurs des indications importantes pouvant orienter la mise en place ou non de recherches de niveau 2.

Cependant, ce premier niveau de recherche ne permet en aucun cas d'établir des liens de cause à effet ou de vérifier des hypothèses (National Research Council, 2002). La théorie développementale de Piaget représente un bon exemple de recherche de niveau 1. Les recherches de niveau 1 ont tout de même le mérite d'introduire des théories, de formuler des hypothèses et de décrire avec précision les contextes d'expérimentation fournissant aux chercheurs de précieux renseignements. Cependant, pour être validées, celles-ci nécessitent la mise en place de protocoles expérimentaux de niveau 2.

Toutefois, comme le souligne Hirsch (1996), les recherches de niveau 1 peuvent être utilisées pour remettre en question la validité d'une théorie lorsqu'il n'y a pas de corrélation entre les variables à l'étude ou lorsque la corrélation s'avère négative. En effet, il serait hasardeux de soutenir une théorie qui n'a pas réussi à démontrer de liens corrélationnels entre les variables étudiées ou, pis encore, quand les liens établis viennent réfuter cette dernière!

Les recherches de niveau 2

Les recherches de niveau 2 sont expérimentales ou quasi expérimentales. Ce genre d'études implique qu'un modèle, une théorie ou une hypothèse, pouvant avoir été élaborés à partir de recherches descriptives (niveau 1), fassent l'objet d'une mise à l'épreuve en salle de classe à l'aide de groupes expérimentaux et témoins (contrôles). Ainsi, différentes stratégies pédagogiques peuvent être appliquées auprès des groupes classes similaires afin de comparer et de mesurer statistiquement leurs effets sur la performance scolaire des élèves. Par exemple, plusieurs

recherches de niveau 2 ont été réalisées sur l'apprentissage coopératif et la pédagogie de la maîtrise (Mastery Learning). Les recherches de niveau 2 permettent d'établir une relation de cause à effet entre deux ou plusieurs variables.

Afin d'illustrer les différences entre les études des niveaux 1 et 2, prenons un exemple. Depuis longtemps, des recherches de niveau 1 ont permis d'établir une corrélation positive entre la performance scolaire d'un élève et son niveau d'estime de soi. Ces recherches ont démontré qu'à une performance scolaire élevée correspond également une estime de soi élevée, et vice-versa. Au niveau 1, en observant le lien existant entre ces deux variables, on a posé l'hypothèse qu'en rehaussant l'estime de soi d'un élève, on obtiendrait une amélioration de sa performance scolaire. Or, la réalisation de recherches de niveau 2 a permis de démontrer l'effet contraire : c'est plutôt par l'augmentation de ses résultats à l'école qu'un élève rehausse son estime de lui-même (Baumeister, Campbell, Krueger et Vohs, 2003; Elbaum et Vaughn, 2001; Ellis, Worthington et Larkin, 1994). Comparativement aux recherches de niveau 3, les études de niveau 2 sont réalisées à petite échelle.

Les recherches de niveau 3

Les recherches de niveau 3 visent à évaluer les effets des interventions pédagogiques recommandées à partir des résultats obtenus par des études de niveau 2, et ce, lorsqu'on les implante systématiquement et à large échelle dans des contextes de plus grande envergure. Les recherches de niveau 3 ont par conséquent un degré de validité interne moins élevé que celles de niveau 2 en raison des difficultés inhérentes au contrôle des variables. Cependant, leur degré de validité externe ou écologique est supérieur compte tenu de la taille de l'échantillon et des contextes à l'intérieur desquels de telles études sont réalisées.

Ainsi, pour répondre aux questions de recherches concernant l'efficacité d'une mesure ou d'une intervention, les études des niveaux 2 et 3 sont celles les plus appropriées (Gauthier, 2006; Gersten, 2001; Grossen, 1998). Bien que leur réalisation se révèle parfois complexe en raison de leurs contraintes méthodologiques et des coûts plus élevés qui en découlent, le recours aux recherches des niveaux 2 et 3 est nécessaire pour éviter le piège toujours présent de la généralisation abusive. En effet, combien de fois l'implantation d'une nouvelle stratégie pédagogique non validée par la recherche a-t-elle donné lieu au lancement d'une mode qui s'est traduite ensuite, dans une sorte de mouvement de balancier, par un retour aux « anciens outils » avérés encore plus efficaces que les nouveaux censés les remplacer (Carnine, 2000; Gauthier, 2006)?

Il est important de signaler que les recherches qui se situent au niveau 1 conservent néanmoins leur valeur et leur utilité. Il s'avère cependant essentiel, pour s'assurer que tous les élèves bénéficient d'un enseignement de qualité, de faire preuve de prudence, sur le plan éthique, avant de recommander l'implantation à large échelle d'interventions pédagogiques qui n'ont pas encore dépassé ce premier niveau de recherche. Les milieux scolaires doivent agir avec précaution avant d'engager d'importantes sommes d'argent pour faire la promotion d'interventions pédagogiques qui n'ont pas encore été validées empiriquement par des

recherches des niveaux 2 et 3. À ce sujet, le renouveau pédagogique implanté au Québec représente un exemple patent d'erreur à éviter (Richard et Bissonnette, 2023).

La méta-analyse

De plus, lorsque l'objectif d'une étude est d'effectuer une synthèse de différentes recherches de niveaux 2 et 3 portant sur une même variable, il s'avère alors utile de consulter les études ayant eu recours à la technique de la méta-analyse (NRC, 2002). La méta-analyse est une recension d'écrits scientifiques qui utilise une technique statistique permettant de quantifier les résultats provenant de plusieurs recherches (niveaux 2 et 3) qui ont étudié l'effet d'une variable. Ce processus de quantification de l'effet de chacune des recherches permet de calculer l'effet moyen de la variable étudiée en matière d'écart-type.

Le recours aux méta-analyses permet de produire une synthèse quantitative des résultats provenant d'un ensemble de recherches ayant analysé l'effet d'une variable. Par conséquent, il devient possible d'identifier des tendances qui émergent à travers les différentes recherches étudiées (Gersten, 2001). Les possibilités de généralisation associées à ce genre d'étude en sont alors accrues d'autant.

À l'instar de Slavin (2020), nous tenons à souligner que la qualité des recherches expérimentales et, par ricochet, des méta-analyses sont tributaires du nombre de participants, de leur assignation (aléatoire ou non) ou de leur équivalence, de la durée de l'intervention (courte ou longue), des outils d'évaluation utilisés (évaluation standardisée ou maison) et des similitudes entre les interventions réalisées dans les groupes expérimentaux et les groupes contrôles (activités dans les deux groupes). Bref, on doit s'assurer que l'on compare « des pommes avec des pommes », Boyer et Bissonnette (2022) indiquent que :

[...] la méta-analyse est tributaire, entre autres, de la qualité et de la quantité des recherches qui y sont sélectionnées. Or, de nombreuses méta-analyses en éducation utilisent un nombre restreint de critères de sélection entraînant la rétention d'études de faible qualité comportant des lacunes méthodologiques importantes. Par conséquent, de telles études viennent contaminer les résultats des méta-analyses ainsi que les conclusions qui en découlent [...]. À cet égard, Robert Slavin et son équipe sont des précurseurs dans la production de méta-analyses de haute qualité¹⁶ (pp. 1-3).

Il est également possible de regrouper les effets moyens de plusieurs variables provenant de différentes méta-analyses dans ce qui constitue une méga-analyse.

16. À ce sujet, voir le site internet suivant : <http://www.bestevidence.org/>

La méga-analyse

Quoiqu'utilisée moins fréquemment, la méga-analyse est une synthèse des résultats provenant de différentes méta-analyses. Les résultats ainsi regroupés sont utilisés pour comparer et déterminer les interventions les plus efficaces sur un sujet donné (Forness, 2001; Forness, Kavale, Blum et Lloyd, 1997; Hattie, 1999, 2003; Hattie, Biggs et Purdie, 1996; Lloyds, Forness et Kavale, 1998). À ce propos, plusieurs méga-analyses ont été réalisées sur l'efficacité de différentes interventions auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation (Forness, 2001; Forness et al., 1997; Lloyds et al., 1998;), ainsi que sur différentes innovations en éducation (Hattie, 1999, 2003; Hattie et al., 1996; Lipsey et Wilson, 1993; Wang, Heartel et Walberg, 1993).

Il faut garder en tête que les méta-analyses n'ont pas été réalisées afin d'être regroupées au sein d'une méga-analyse. Ainsi, la synthèse de leurs résultats doit être interprétée avec beaucoup de prudence, car les contextes d'expérimentation peuvent être différents. Tel que nous l'avons mentionné, dans toute recherche expérimentale à petite et à large échelle ou dans une méta-analyse et une méga-analyse, il faut s'assurer que l'on compare « des pommes avec des pommes »!

Bien que l'on puisse utiliser des recherches descriptives pour examiner le VRAI et des études expérimentales pour l'EFFICACITÉ, il existe de nombreuses publications en éducation qui n'entrent ni dans l'une ni dans l'autre de ces catégories. En effet, un texte d'opinion, un essai, les avis d'un chercheur, les recommandations d'un comité sont des écrits qui peuvent certes être intéressants, mais ils se situeraient plutôt au niveau « 0 » de la classification d'Ellis et Fouts (1993). Ce sont des textes qui ont leur utilité, car ils donnent à penser, ils soulèvent des questions, ils examinent un problème. Cependant, ils ne sont pas des recherches empiriques pour décrire un phénomène ou vérifier l'efficacité d'un dispositif.

4. Analyse de l'efficacité de deux interventions pédagogiques

Dans cette section, nous utilisons la classification d'Ellis et Fouts (1993) afin d'analyser l'efficacité de la différenciation pédagogique sous deux de ses formes : 1. la pédagogie différenciée, 2. le modèle de Réponse à l'Intervention (RàI).

4.1 La pédagogie différenciée et les données probantes¹⁷

La pédagogie différenciée est sur toutes les lèvres depuis de nombreuses années. On en fait, dans les systèmes éducatifs, une sorte de solution miracle face aux nombreux problèmes que

17. Le texte de cette section s'inspire de l'article suivant : Jobin, V. et Gauthier, C. (2008). Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Brock Education Journal*, 18(1), p.34-45. Il prend appui également sur le mémoire de Jobin, V. (2007). *Pédagogie différenciée : nature, évolution et analyse des études ayant pour objet les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves*. Mémoire de maîtrise. Université Laval.

rencontre l'école, particulièrement dans le contexte de l'inclusion et de l'intégration scolaire. Rappelons quelques éléments historiques pour bien mettre en évidence son émergence dans le contexte de l'école contemporaine.

4.1.1 Bref rappel historique

D'abord, il faut mentionner l'impact important qu'ont eu les lois rendant l'école obligatoire à fin du XIX^e et au cours du XX^e siècle dans de nombreux systèmes éducatifs. Elles ont eu notamment pour effet de créer un phénomène de massification de la fréquentation scolaire. Autrefois réservée à l'élite, les pauvres la quittant très tôt, l'école avait désormais l'obligation de s'occuper de tout le monde jusqu'à un certain âge déterminé par la loi. Évidemment, l'hétérogénéité des groupes d'élèves s'est fait immédiatement sentir et on aura raison d'affirmer que la différenciation est directement liée au phénomène des groupes hétérogènes (Zakhartchouk, 2001). On a pu toutefois régler en partie le problème par la constitution de filières pour différencier le cheminement des élèves.

Mais il y a plus. Il ne faut pas oublier en effet l'émergence de ce que l'on a appelé la *pédagogie nouvelle* au début du XX^e siècle. On le sait, de nombreux griefs ont été adressés à la pédagogie de l'époque et plusieurs éducateurs ont fait valoir la nécessité de renverser cette *pédagogie traditionnelle* dominante et de la remplacer par une nouvelle pédagogie plus sensible aux besoins et aux intérêts des élèves. Gillig (1999) prétend à cet égard que « l'origine de la pédagogie différenciée se situe d'abord, au cours de la première partie du XX^e siècle, dans le grief intenté à une pédagogie traditionnelle qui ne prend pas suffisamment en compte les différences individuelles des élèves, et dans la conviction que l'individualisation de l'enseignement est la solution alternative recherchée » (p. 11). Plusieurs figures célèbres de la pédagogie de cette époque ont ainsi revendiqué la nécessité de mettre en place une pédagogie nouvelle. Que l'on songe à titre d'exemple à Neill et à sa célèbre école de Summerhill ou encore à Montessori et à sa Casa dei Bambini.

Par ailleurs, il fallait s'occuper aussi des enfants qui ne pouvaient fonctionner à l'école et qu'on devait quand même éduquer. Il fallait inventer un lieu différent pour eux, c'est-à-dire créer des classes spéciales. La pédagogie différenciée trouve donc aussi des origines dans la nécessité de répondre aux enfants ayant besoin d'une éducation spéciale (Gillig, 1999).

En outre, l'irruption de la psychologie dans la pédagogie au cours du XX^e siècle a entraîné le développement de théories portant sur les différences entre les élèves (Perraudau, 1997). Une meilleure connaissance de l'enfant signifie une plus grande prise en compte de ses besoins et de ses intérêts individuels, et ce, en lien avec les idéaux de la pédagogie nouvelle. La psychologie humaniste, dont les Rogers et Maslow ont été les porte-étendards, a joué un rôle important à cet égard.

Enfin, on a constaté au cours des années 1960 un deuxième souffle à la pédagogie nouvelle en partie en raison des événements de mai 1968 qui ont été une période de bouleversement social sans précédent. L'école, sa mission, son rôle, son fonctionnement a été tout particulièrement au

centre des débats. Nombre d'auteurs (Bourdieu, Freire, Illich, etc.) l'ont accusée de reproduire les inégalités sociales et il fallait donc la changer en profondeur pour qu'elle soit plus égalitaire et réponde mieux aux besoins de tous les élèves.

Une des réponses possibles à cet ensemble de facteurs fut de présenter la pédagogie différenciée comme solution à la non-prise en compte des besoins des élèves¹⁸. Son objectif formalisé dans le *Protocole de Saint-Quentin* en 1970 est « [...] atteindre la plus grande individualisation de l'enseignement compatible avec un système nécessairement collectif, en recourant à une action pédagogique qui privilégie l'enfant, ses besoins et ses possibilités » (extrait cité par Zakhartchouk, 2001, p. 17). Quelques années plus tard, à la fin des années 1970, la pédagogie différenciée sera prescrite pour la première fois dans les circulaires officielles en France. Comme le rapporte Perraudon (1997), il faut « diversifier » les méthodes et l'État proclame la « pédagogie doit être différenciée ». La pédagogie différenciée entre alors officiellement dans les textes ministériels en France.

Le Québec ne fait pas bande à part. Les classes d'aujourd'hui y sont hétérogènes. Ce constat est particulièrement criant dans les milieux urbains où les élèves de toutes provenances se retrouvent. De plus, avec les politiques d'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage et de comportements, le phénomène s'est généralisé dans tous les milieux. Tant le ministère de l'Éducation que le Conseil supérieur de l'éducation ont recommandé de mettre en place la pédagogie différenciée, et ce, dès le début des années 2000¹⁹. Encore en 2021, le ministère de l'Éducation propose de différencier l'enseignement auprès de tous les élèves et d'utiliser la « flexibilité pédagogique », qu'il définit de la façon suivante :

La flexibilité pédagogique [...] tant au primaire qu'au secondaire, est la première forme de différenciation pédagogique et concerne tous les élèves. Au quotidien, cette souplesse ouvre la porte à toutes sortes de possibilités à offrir aux élèves, tant sur le plan du choix de contenus différents que sur le plan de structures diverses, de processus variés et de productions diversifiées. » (p. 12)

Bref, la pédagogie différenciée est encore inscrite au centre de l'agenda. Un peu partout, la pédagogie différenciée est apparue aux yeux d'un bon nombre de décideurs comme une solution, voire une nécessité pour faire face à la diversité des élèves dans les écoles. Si l'intention est évidemment noble et le discours généreux, le problème est que l'on ne sait toujours pas ce que le concept de « pédagogie différenciée » signifie précisément ni si cette approche fonctionne réellement pour prendre en compte les besoins des groupes hétérogènes d'élèves.

18. À cet égard, il convient de mentionner un élément particulier, complètement oublié, mais néanmoins significatif : il s'agit de la publication par les Collèges français du *Protocole de Saint-Quentin* en 1970. Selon Gillig (1999), il s'agit du premier texte dans lequel apparaît l'expression « pédagogie différenciée » en France. La « pédagogie différenciée peut se traduire, au niveau : des contenus; des horaires; du volume numérique des groupes d'élèves; des méthodes » (extrait cité par Gillig, 1999, p.28).

19. L'Association des cadres scolaires du Québec (2005a) a organisé en 2004 et en 2005 deux colloques sur ce thème.

4.1.2 La pédagogie différenciée, un concept « savonneux »

L'analyse des nombreuses définitions du concept faite par Jobin (2007) nous éclaire effectivement fort peu sur ce qu'est la pédagogie différenciée tant les propos des auteurs vont dans toutes sortes de directions si bien qu'il est difficile d'avoir une prise et d'en tirer quelque chose d'organisé et de cohérent. À l'instar de Kershner et Miles, (1996) nous pensons que la pédagogie différenciée ressemble davantage à un *concept savonneux* qui nous glisse constamment entre les doigts : « I think it's a term that, I suppose like a bar of soap really, you try and graps it and suddently it shoots out of your hand » (p. 17). C'est pourquoi, au lieu d'en faire le compte rendu exhaustif, nous avons plutôt choisi de nous limiter aux propos de Tomlinson (2004), la figure de proue en pédagogie différenciée. Ses propos nous permettent de mettre en évidence certains éléments importants.

D'abord, Tomlinson (2004) perçoit la différenciation pédagogique davantage comme une façon de penser, comme une sorte de *philosophie* qui sous-entend l'adoption de certaines valeurs et attitudes, notamment le respect de l'individualité de l'enfant.

Sur le plan pratique, il n'y a *pas de façon unique de faire*. Pour Tomlinson (2001) : « There is no recipe for differentiation. » (p. 27). Ainsi, elle propose de situer sur un *continuum* les pratiques de différenciation pédagogique. À une extrémité de celui-ci, on retrouve une classe qui fonctionne comme si tous les élèves avaient les mêmes besoins; on n'y retrouve alors « aucune différenciation ». Puis, dans le cas où on constate une « micro-différenciation », des ajustements occasionnels sont effectués. Enfin, dans la « macro-différenciation », l'enseignement est articulé autour des différences entre les élèves (Tomlinson, 1995). Selon les cas, l'enseignant pourra modifier un seul ou plusieurs des éléments suivants : 1- le *contenu* (à savoir les contenus du curriculum); 2- les *processus* (i.e. les activités d'apprentissage); 3- les types de *productions* demandées aux élèves.

Cela se fait en *prenant appui sur une ou plusieurs caractéristiques des apprenants*. On pense notamment aux intérêts des élèves, à leur degré de préparation et à leur profil d'apprentissage. Ce dernier point est particulièrement problématique, car le profil d'apprentissage, est vu comme « la manière d'apprendre de l'élève [qui peut dépendre des types d'intelligence, du sexe de l'individu, de la culture ou du style d'apprentissage] » (Tomlinson, 2004, p. 17). Or, on sait que les intelligences multiples et les styles d'apprentissages sont des concepts qui ne possèdent aucune validité scientifique (Pashler, McDaniel, Rohrer & Bjork. 2008; Sternberg, Fiske & Foss, 2016). Par conséquent, si la pédagogie différenciée prend appui sur des caractéristiques des apprenants issues des styles d'apprentissage ou des intelligences multiples, nous pouvons logiquement anticiper des effets négatifs de cette pédagogie sur le rendement des élèves.

Dans la prochaine section, nous analysons la base de recherches empiriques sur laquelle se fonde la pédagogie différenciée.

4.1.3 Analyse des recherches portant sur l'efficacité de la pédagogie différenciée

Les textes sur la pédagogie différenciée pullulent et celle-ci est au cœur des politiques de l'éducation de plusieurs pays (Perrenoud, 2004). En effet, qu'il s'agisse d'ouvrages ou d'articles de périodiques, d'innombrables écrits sont consacrés à la pédagogie différenciée (Gillig, 2003). En 2005, nous avons recensé 418 documents de tous types sur les banques de données portant sur la pédagogie différenciée (Jobin, 2007).

Cependant, une chose est d'en constater la popularité, une autre est d'en vérifier l'efficacité. Comme l'expliquent Tomlinson et Demirsky Allan (2000), étant donné que la pédagogie différenciée constitue un amalgame de croyances, de théories et de pratiques diverses, les recherches qui appuient ce type de pédagogie proviennent de diverses sources. Souvent, elles portent sur une partie du modèle uniquement (sur les profils d'apprentissage par exemple). Néanmoins, ces auteurs soulignent qu'il est possible de trouver des rapports anecdotiques très prometteurs écrits par des enseignants et portant sur l'utilisation du modèle en entier. En revanche, comme elles le font remarquer elles-mêmes : « Ces rapports, bien qu'encourageants, ne constituent pas des études soigneusement conçues qui sont nécessaires pour comprendre les caractéristiques positives et négatives de l'application du modèle global d'enseignement différencié²⁰ » (Tomlinson et Demirsky Allan, 2000, p. 30). Par conséquent, il convient de vérifier si l'efficacité de la pédagogie différenciée a été démontrée par des recherches expérimentales.

C'est pourquoi, à l'instar d'Ellis (2001), nous pensons qu'avant de généraliser une pratique pédagogique dans tout un système éducatif, il faut d'abord vérifier si son efficacité a été démontrée par des recherches empiriques.

Une grille d'analyse en deux volets a été utilisée pour analyser les recherches portant sur la pédagogie différenciée. Elle s'appuie, d'une part, sur le modèle des trois niveaux de recherche en éducation proposé par Ellis et Fouts (1993) présenté dans une section précédente et, d'autre part, sur les critères d'analyse des recherches proposés par le U.S. Department of Education (2003). Le premier volet nous a permis de déterminer le seuil de validité offert par les différentes études recensées; le second volet, qui comporte des critères d'évaluation encore plus spécifiques, nous a permis d'examiner leur efficacité démontrée ou non.

À propos du cadre d'analyse d'Ellis et Fouts (1993), nous avons vu que les recherches de niveau 1 sont généralement de type descriptif. Il peut s'agir d'enquêtes, d'études de cas ou de recherches réalisées en laboratoire. Par ailleurs, les chercheurs qui mènent des recherches de niveau 2 tentent de vérifier l'efficacité d'hypothèses, mais à petite échelle. La présence d'un groupe témoin et d'un ou plusieurs groupes expérimentaux est cependant essentielle. Les recherches de niveau 3 sont conçues pour vérifier l'efficacité de théories à grande échelle. L'échantillon est constitué de plusieurs écoles ou d'une commission scolaire en entier. Le niveau des recherches en éducation détermine leur seuil de validité. Ce sont les recherches des niveaux 2 et 3 qui

20. These reports, while encouraging, are not the carefully designed studies that are necessary to understand both positive and negative features of applying the whole model of differentiated instruction.

offrent le plus haut seuil de validité parce qu'elles se déroulent de manière systématique et s'inscrivent directement dans l'esprit de la vérification de l'EFFICACITÉ des moyens en vue d'atteindre les fins.

Pour le second volet, la procédure du U.S. Department of Education (2003) permet d'évaluer la rigueur de la démonstration d'efficacité d'une pratique pédagogique. Il s'agit de vérifier si la pratique pédagogique est appuyée par une *preuve d'efficacité forte*, une *preuve d'efficacité possible*, et, dans le cas où la réponse aux deux interrogations précédentes est négative, on conclut que la pratique pédagogique ne présente aucune *preuve d'efficacité significative*.

Une pratique pédagogique qui est appuyée par une *preuve d'efficacité forte* doit avoir été expérimentée dans le cadre d'une recherche qui remplit trois conditions : (1) on a eu recours à l'assignation aléatoire; (2) elle a eu lieu dans au moins deux écoles ou deux classes; et (3) elle a eu lieu dans un milieu similaire aux écoles ou classes dans lesquelles on pense appliquer la pratique pédagogique. Si l'une de ces conditions n'est pas remplie, la pratique pédagogique repose sur une preuve d'efficacité possible, c'est-à-dire potentielle, mais non encore atteinte.

Un examen attentif des documents portant sur la pédagogie différenciée a été réalisé en utilisant les banques de données ERIC, PsycINFO et FRANCIS. Les descripteurs ainsi que des croisements suivants ont été employés : « differentiation »; « differentiation » et « instruction »; « differentiation » et « instruction » et « achievement »; « differentiated instruction »; « differentiated teaching »; « differentiated teaching » et « achievement »; « differentiating instruction »; et enfin, « differentiating teaching ». Quatre cent dix-huit documents (n = 418) ont été répertoriés. Nous avons sélectionné les documents portant spécifiquement sur les effets de ce type de pédagogie en lisant les résumés des documents trouvés. Parmi ceux-ci, cent quatre-vingt-neuf documents (n = 189) ont été sélectionnés.

Les cent quatre-vingt-neuf documents (n = 189) sélectionnés sont répartis de la manière suivante : cent soixante et onze (n = 171) essais, réflexions, modèles théoriques, etc. Cinq (n = 5) documents inaccessibles; huit (n = 8) recherches de niveau 1; une (n = 1) recherche de niveau 2; quatre (n = 4) recherches de niveau 3.

Il est important de souligner que les recherches de niveau 1 ne peuvent servir à établir des preuves d'efficacité, c'est pourquoi elles n'ont pas été retenues. En revanche, ce sont les recherches de niveau 2 ou 3 qui nous intéressent parce qu'elles permettent de vérifier l'efficacité. Nous allons brièvement les décrire²¹. Il s'agit des études de Hall (1997), d'Appelhof (1984), de Reis et ses collaborateurs (1993) et d'Ysseldyke et ses collègues (2004) et l'étude de Tieso (2001).

L'étude de **Hall** (1997) est une recherche de niveau 2. Elle consiste à mesurer les effets des tâches différenciées sur la réussite des élèves en sciences. L'école dans laquelle a eu lieu l'expérimentation avait la réputation d'être un milieu difficile où il y avait beaucoup de

21. Nous remercions Véronique Jobin de nous avoir permis d'utiliser ses descriptions des recherches examinées.

délinquants, de vandalisme et de vendeurs de drogue. Sur le plan de la réussite scolaire, elle se situait continuellement au bas de la liste des écoles du pays. Afin d'éviter qu'ils soient étiquetés comme étant faibles, moyens ou forts, la direction avait opté pour répartir les élèves dans des classes hétérogènes. Pour répondre aux besoins diversifiés des élèves, Hall (1997) a fabriqué des cartes qui décrivaient la même tâche, mais à trois niveaux différents. Elle les a présentées à un groupe d'élèves de quatorze ans (donc de troisième secondaire) et elle a comparé leurs résultats avec ceux des élèves faisant partie d'un groupe contrôle. À la suite de cette comparaison, *la chercheuse a conclu que les tâches différenciées n'ont mené à aucune amélioration significative dans le travail des élèves faibles et ont même eu un effet démotivant considérable sur eux. Cependant, les élèves moyens et les élèves forts ont amélioré leurs performances.* Les résultats sont mitigés, mais on peut néanmoins lui attribuer la mention « Preuve d'efficacité possible », du moins pour les élèves moyens et forts.

L'étude de **Appelhof** (1984) est une recherche de niveau 3. Ce chercheur a mené une étude qui visait à encourager les enseignants à pratiquer la pédagogie différenciée avec les lecteurs débutants. Dans un premier temps, il a voulu amener les enseignants à avoir recours à un nouveau programme qui leur offrait plus de possibilités de différencier la pédagogie au sein de leur classe hétérogène. Dans un deuxième temps, il a tenté d'aider les enseignants à appliquer ce programme au moyen d'une formation et d'un suivi en classe. Les données ont été recueillies au cours des années scolaires 1973-1974 (l'année contrôle) et 1974-1975 (l'année expérimentale) dans dix-neuf classes de première année. Les mêmes enseignants ont coopéré dans le cadre de la collecte des données qui s'est étalée sur deux années scolaires. Les groupes d'élèves n'étaient pas les mêmes, bien entendu, mais ils étaient comparables sur le plan du nombre, de la profession de leurs parents et de leurs résultats au test d'entrée en lecture. La progression des élèves ainsi que l'application du programme ont été mesurées par le biais d'un test de lecture, d'observations en classe, de listes de vérification et d'interviews. *Les résultats de cette étude ont révélé qu'aucune amélioration générale n'a eu lieu en ce qui concerne la réussite des élèves. Toutefois, ils laissent voir qu'il y a eu une faible baisse de la proportion de lecteurs en difficulté dans certains groupes qui étaient plus petits.* Étant donné que l'assignation aléatoire n'a pas été utilisée dans le cadre de cette recherche, elle a été classée comme ayant une « Preuve d'efficacité possible ».

L'étude de **Reis** et ses collaborateurs (1993) est une recherche de niveau 3. Le « *curriculum compacting* » est une technique qui peut être utilisée pour pratiquer la pédagogie différenciée. Elle consiste à modifier le programme scolaire pour l'adapter aux besoins des *élèves doués* en éliminant une certaine quantité de contenu déjà maîtrisé par ces derniers. Reiss et al. (1993) ont voulu étudier les effets de cette technique sur la réussite des élèves. Pour ce faire, ils ont eu recours à un échantillon composé de 436 enseignants ainsi que 783 élèves de sixième année au primaire répartis dans 27 « *school districts* ». Les enseignants ont été assignés aléatoirement à un groupe de traitement ou à un groupe de comparaison. Ceux qui faisaient partie d'un groupe de traitement ont d'abord reçu une formation sur le « *curriculum compacting* ». Ensuite, ils ont eu *recours* à cette technique avec un ou deux élèves doués dans leur classe. Une batterie de

pré-tests et de post-tests, tels que le Iowa Tests of Basic Skills, le Arlin Hills Attitudes Toward School Learning Processes et le Content Area Preference Scale, ont été administrés à ces élèves. *Les résultats ont révélé qu'éliminer de quarante à cinquante pour cent du contenu du programme scolaire n'a pas eu d'effet négatif sur leur réussite. Plus précisément, leur niveau de performance a été aussi bon que sans « curriculum compacting » même que, dans certaines matières, de minces gains ont été réalisés.* Toutefois, comme cette recherche a eu lieu auprès des élèves doués, donc dans un milieu non typique des classes dans lesquelles la pédagogie différenciée est pratiquée, elle a été classée dans la catégorie « Recherche présentant une preuve d'efficacité possible ».

L'étude de **Tieso** (2001) est une recherche de niveau 3. Elle comportait quatre objectifs de recherche. L'un d'entre eux nous intéresse. Il s'agit de celui qui visait à mesurer les effets du « *ability grouping* » combiné à une *différenciation du curriculum* sur la réussite des élèves en mathématiques. L'échantillon qui concerne cette partie de l'étude était constitué de 22 enseignants de quatrième et de cinquième année ainsi que de leurs élèves (plus de 400) provenant de quatre « *school districts* ». Les enseignants ont été assignés aléatoirement à un groupe de comparaison ou à un groupe de traitement. Ceux qui faisaient partie du groupe de traitement ont d'abord reçu une formation sur le « *ability grouping* » et sur la *différenciation du curriculum*. Ensuite, ils ont appliqué ces techniques en combinaison. Pour s'assurer de la fidélité du traitement, ils ont dû compléter des listes de vérification, décrire leurs interventions et recueillir certains travaux des élèves. Les progrès de ces derniers ont été mesurés par le biais d'un pré-test et d'un post-test créés par la chercheuse en collaboration avec des professeurs d'université, des conseillers pédagogiques et des enseignants. Tieso (2001) a conclu que le recours au « *flexible grouping* » combiné à une différenciation du curriculum avait eu des effets positifs sur la réussite des élèves en mathématiques. Cette recherche a été classée dans la catégorie « Recherche présentant une preuve d'efficacité forte ».

L'étude de **Ysseldyke** et al. (2004) est une recherche de niveau 3. Les chercheurs ont tenté d'évaluer les effets d'un programme appelé *Accelerated Math* sur la réussite des *élèves doués*. Il s'agit d'un programme informatique qui permet aux élèves de travailler à leur propre rythme. Dans le cadre de l'étude d'Ysseldyke et al. (2004), ce moyen a été mis en place pour différencier la pédagogie. Cent élèves (100) doués de la troisième à la sixième année provenant de dix écoles ont participé à cette étude. Quarante-huit (48) d'entre eux faisaient partie d'un groupe expérimental dans lequel le programme *Accelerated Math* a été appliqué; cinquante-deux autres ont constitué un groupe de comparaison dans lequel on a enseigné uniquement à partir du programme régulier de mathématiques. Comme cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche de plus grande envergure, il n'a pas été possible d'avoir recours à l'assignation aléatoire. Toutefois, étant donné que les résultats des élèves au pré-test étaient semblables dans les deux groupes, les chercheurs ont déduit que le groupe expérimental était similaire au groupe de comparaison. Les mesures ont été prises à l'aide d'un pré-test et d'un post-test, soit le STAR Math. Après avoir analysé leurs données, Ysseldyke et al. (2004) ont constaté que les élèves dont les enseignants avaient eu recours au programme *Accelerated Math* ont obtenu

des résultats supérieurs à ceux auxquels on a enseigné uniquement à partir du programme régulier de mathématiques. Comme cette recherche a eu lieu auprès des élèves doués, donc non typique de la classe hétérogène caractérisant la pédagogie différenciée, elle a été classifiée comme présentant une « preuve d'efficacité possible ».

Donc, une seule recherche parmi les cinq analysées présente une *preuve d'efficacité forte*. Il s'agit de l'étude de **Tieso** (2001). Elle a été classée dans la catégorie « Recherche présentant une preuve d'efficacité forte », parce qu'elle remplit les trois conditions essentielles. Premièrement, dans le cadre de cette recherche, on a eu recours à l'assignation aléatoire. De fait, les enseignants ont été assignés aléatoirement à un groupe de comparaison ou à un groupe de traitement. Deuxièmement, cette recherche a eu lieu dans au moins deux écoles ou deux classes. Plus précisément, elle s'est déroulée dans vingt-deux classes faisant partie de quatre « *school districts* ». Troisièmement, elle a eu lieu dans un milieu similaire aux classes dans lesquelles la pédagogie différenciée est pratiquée habituellement, à savoir dans des classes hétérogènes.

Discussion

Quelques mots pour conclure sur l'efficacité de la pédagogie différenciée. Étant donné que le thème de la pédagogie différenciée est fréquemment abordé dans les discours pédagogiques et que son implantation est largement recommandée dans les systèmes éducatifs, nous avons voulu vérifier si l'efficacité de ce type de pédagogie avait été démontrée par la recherche sur le terrain.

Après avoir mené un travail systématique de repérage et de sélection des recherches, nous sommes passés de 418 documents répertoriés dans les bases de données à 189. Il est important de souligner que 171 documents sur les 189 étaient en fait de la catégorie « essais ». C'est donc dire que la pédagogie différenciée est un thème très discuté dans les milieux éducatifs, mais que son efficacité est fort peu mesurée. À la fin du processus de sélection, seulement 5 recherches empiriques, (1 de niveau 2 et 4 de niveau 3), ont vérifié de manière systématique les effets de certains aspects de la pédagogie différenciée sur la réussite des élèves. Seule la recherche de niveau 3 de Tieso (2001), a permis d'obtenir une preuve forte à l'effet que les regroupements flexibles en mathématiques au primaire (4^e-5^e années) sont effectivement efficaces²².

Compte tenu du très petit nombre de recherches empiriques effectuées sur ce thème de la pédagogie différenciée et du fait que seule une recherche présente une preuve d'efficacité forte, il n'est donc pas possible d'affirmer que la pédagogie différenciée est une approche validée rigoureusement par la recherche. Plus encore, étant donné que les preuves de son efficacité sont extrêmement limitées, une seule recherche (Tieso, 2001), on ne peut raisonnablement prescrire cette modalité pédagogique à grande échelle. Si l'on considère que cette approche a été officialisée il y a plus de cinquante ans dans l'espace francophone, il y a de quoi être pour

22. L'efficacité de ce type de regroupement a déjà été attesté par les chercheurs en Direct Instruction qui ont opté il y a longtemps pour des regroupements flexibles et temporaires selon les niveaux d'habileté.

le moins troublé de ne pas rencontrer plus d'études empiriques sur ce sujet. En fait, c'est pratiquement le désert. On cause à profusion sur le sujet, mais on mesure fort peu!

Nous tenons également à souligner que Tomlinson et des collaborateurs ont expérimenté à grande échelle la mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans les écoles de trois États américains (Brighton, Hertberg, Moon, Tomlinson & Callahan, 2005). Comme le fait remarquer Ashman (2018), ce type d'étude tend généralement à montrer des résultats positifs parce qu'il y a un effet du simple fait d'être impliqué dans une expérimentation (effet Hawthorne). En effet, une telle expérimentation représente le meilleur scénario possible pour une mise en œuvre, car les chercheurs sont disponibles pour prodiguer des conseils et les enseignants et les élèves sont généralement enthousiastes à l'idée de participer à un projet (Ashman, 2018). Cependant, les chercheurs ont trouvé peu d'effets significatifs de la pédagogie différenciée. Ils ont noté que la différenciation est une chose complexe et difficile. Ils ont également souligné les nombreuses pressions exercées sur les enseignants et le fait qu'ils n'ont souvent pas mis en œuvre la différenciation correctement. En somme, peu de résultats sont au rendez-vous et la pédagogie différenciée semble plutôt impraticable dans le contexte quotidien des enseignants!

Qu'en est-il des travaux de recherche plus récents sur la pédagogie différenciée? Quinze ans plus tard, Dupont et Bouchat (2020) ont analysé à leur tour la pédagogie différenciée préconisée dans les programmes belges et sont arrivés au même constat! Dans ces programmes, la pédagogie différenciée est définie de la façon suivante :

une démarche d'enseignement qui consiste à varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que de la diversité des modes et des besoins d'apprentissage. Cette adaptation peut prendre plusieurs formes : à la « nature » de l'élève (son intelligence et son style d'apprentissage), à ses préférences et à son niveau. (Dupont et Bouchat, 2020, p. 11)

Après avoir analysé diverses études en psychologie cognitive pour en vérifier l'efficacité, les chercheurs signalent que :

[...] si un professeur se rapproche trop de ses élèves, de leurs intérêts, de leurs besoins ou des formes propres de leur esprit, il risque de compromettre leur apprentissage. Les bonnes intentions ne produisent pas toujours les meilleurs effets. La psychologie cognitive montre en revanche que les élèves sont plus semblables dans leur manière d'apprendre que différents et que s'appuyer sur ces supposées différences ne semble pas être une stratégie optimale. (Dupont et Bouchat, 2020, p. 13).

Faut-il rappeler que Clark (1982) a montré il y a plus de 40 ans que les élèves qui se font offrir le choix d'apprendre un contenu de cours selon diverses méthodes d'enseignement et un niveau de guidance allant de plus guidée à moins guidée, choisissent habituellement celle qui est la moins efficace pour eux! Une expérimentation plus récente en lecture arrive au même

constat (Singer & Alexander, 2017). Ainsi, miser sur le choix des élèves est une stratégie de différenciation qui peut s'avérer pour le moins inefficace.

Les références utilisées par le ministère de l'Éducation du Québec (2021) pour recommander récemment de différencier l'enseignement auprès de tous les élèves ne reposent, elles également, sur aucune publication scientifique ou recherche expérimentale ayant montré des effets positifs des pratiques de différenciation proposées. On n'est guère plus avancé présentement que lors de la recherche de Jobin en 2007.

Cela dit, on peut comprendre malgré toute la popularité de la pédagogie différenciée parce que, d'abord, c'est un concept foncièrement généreux et vertueux. Ensuite, à lire les définitions et les propos des auteurs, on reste avec une impression de flou et d'avoir affaire à un concept savonneux auquel une compréhension claire nous échappe sans cesse. Mais d'une certaine manière, ce flou est un élément utile pour susciter l'adhésion, car chacun se reconnaît quelque part dans cette approche, ce qui pourrait peut-être en expliquer aussi la popularité. Par ailleurs, quand on ne mesure pas rigoureusement les effets d'une approche, on peut toujours faire croire à son efficacité présumée. C'est ce qui s'est passé avec la pédagogie différenciée au fil des décennies. Enfin, en devenant une prescription officielle, tout se passe comme si l'État cautionnait cette approche et en garantissait en quelque sorte l'efficacité.

4.2 Analyse du modèle de Réponse à l'Intervention (RàI)

Les données probantes sont essentielles pour vérifier l'EFFICACITÉ d'une approche et elles n'étaient pas au rendez-vous en ce qui concerne la pédagogie différenciée décrite précédemment. Toutefois, une revue systématique de recherches réalisée en 2018 par Deunk et son équipe a montré que les pratiques de différenciation les plus efficaces sont celles qui regroupent temporairement les élèves selon leur niveau de rendement, et ce, à travers un système d'intervention pour l'école entière (*Whole School*) préconisant une intensification des interventions pour les élèves en difficulté, comme le modèle *de Réponse à l'Intervention (RàI)*. La piste à privilégier réside sans doute dans cette direction, c'est ce que nous analysons dans cette section.

Le modèle de Réponse à l'Intervention (RàI) est une approche éducative axée sur la prévention des difficultés à l'école, tant les difficultés d'apprentissage que celles de type comportemental :

La réponse à l'intervention intègre l'évaluation et l'intervention dans un système de prévention à plusieurs paliers afin d'optimiser les résultats des élèves et de réduire les problèmes de comportement. [Pour ce faire], les écoles utilisent des données pour identifier les élèves qui risquent d'éprouver des difficultés, suivre les progrès des élèves, fournir des interventions fondées sur des données probantes, ajuster l'intensité et la nature de ces interventions en fonction de la réponse de l'élève, et enfin identifier les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage et d'autres difficultés [comportements, etc.]. (National Center on Response to Intervention, 2010, p. 2)

À cette définition, nous ajoutons les éléments fondamentaux de ce modèle proposés par de Chambrier et Dierendonck (2022) :

La RàI est articulée autour des principes fondamentaux suivants : les interventions pédagogiques sont dispensées aux élèves selon une logique d'intensité croissante prenant la forme de paliers d'intervention et dépendant de la réponse des élèves aux interventions prodiguées; les interventions pédagogiques dispensées aux différents paliers sont fondées sur les données de la recherche; et les décisions concernant les interventions à dispenser sont basées sur des évaluations objectives et régulières des progrès des élèves. (p. 306)

Ainsi la RàI met l'accent sur la prévention des difficultés à l'école et sur les actions à mettre en place pour y parvenir. Le recours à ses différents paliers d'intervention permet la mise en œuvre de pratiques efficaces de différenciation. **Ainsi, ce n'est pas en diversifiant les approches d'enseignement que la différenciation donne les meilleurs résultats, mais c'est plutôt en appliquant une méthode d'enseignement efficace, mais à des niveaux de fréquence et d'intensité variables, et ce, en fonction des besoins des élèves.** C'est ce qui a été montré dans la méta-analyse de Deunk et de son équipe (2018). En effet, les deux modèles d'enseignement utilisés dans les écoles analysées sont *Success for All* et *Direct Instruction*; deux programmes préconisant un enseignement explicite dont la fréquence et l'intensité augmentent en fonction des besoins des élèves.

Description et illustration de la RàI

La RàI comporte quatre composantes essentielles :

1. À l'échelle de l'école, un système pédagogique et comportemental ayant divers paliers (niveaux) d'intervention pour prévenir l'échec scolaire;
2. Le dépistage des difficultés;
3. Le monitoring des progrès des élèves;
4. Une compilation et une analyse des données devant guider la prise de décision pour l'enseignement et la mise en place des divers paliers d'intervention.

La prise de décision basée sur les données représente le cœur de la RàI, car elle est indispensable aux trois autres composantes, à savoir le dépistage des difficultés, le monitoring des progrès des élèves et l'enseignement à différents paliers d'intervention.

4.2.1 Un système pédagogique et comportemental comportant divers paliers d'intervention

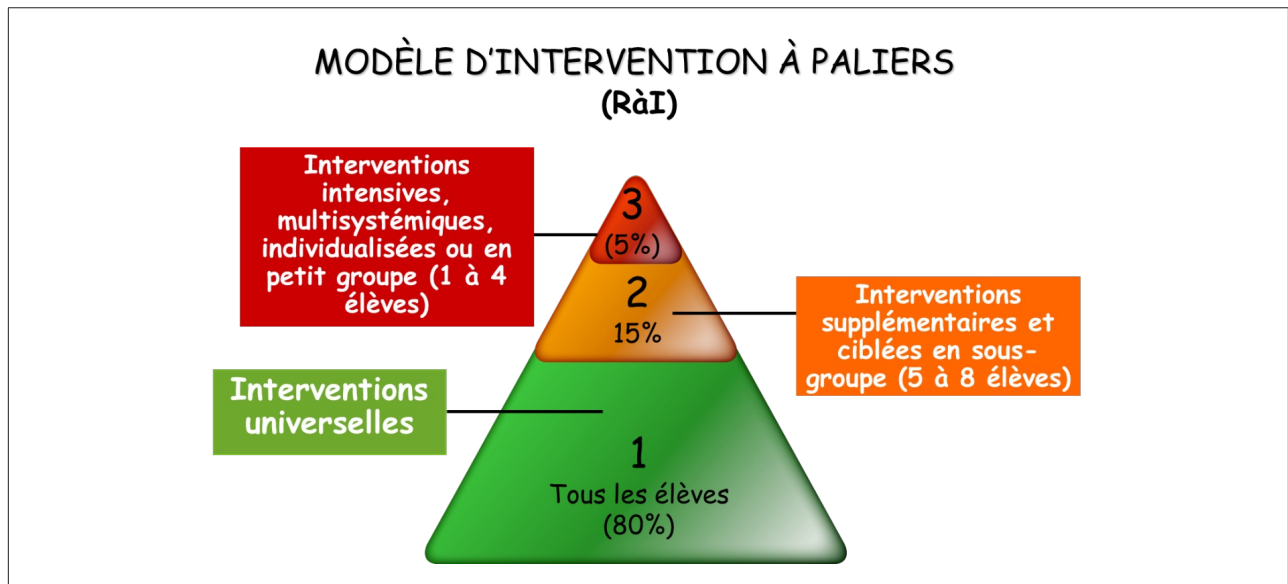
La RàI est un modèle d'intervention à plusieurs paliers qui permet de faire varier l'intensité et la durée des interventions. Ce modèle s'adapte aux besoins des élèves en proposant trois paliers d'intervention :

1. les interventions universelles s'adressant à tous les élèves;

2. les interventions supplémentaires et ciblées, destinées à ceux qui risquent ou éprouvent des difficultés;
3. les interventions spécialisées, systémiques (services professionnels extérieurs à l'école), intensives et de plus longue durée, qui s'adressent à ceux qui ont un trouble d'apprentissage ou de comportement.

À chacun des paliers d'intervention, la participation des enseignants, des parents et du personnel professionnel de l'école et de l'organisation scolaire et des services à la jeunesse (psychologue, travailleur social, médecin, neuropsychologue, éducateur spécialisé, orthopédagogue, etc.) est sollicitée en fonction des besoins identifiés des élèves. Les interventions préconisées à chacun des paliers de la RàI doivent être fondées sur des données probantes dont l'efficacité a été montrée rigoureusement.

Figure 4. La RàI, un modèle d'interventions à paliers



Comme le montre la figure 2, chacun des paliers d'intervention est caractérisé par la taille du groupe auquel il s'adresse et de ses modalités d'intervention particulières sur le plan de la durée et de la fréquence (Desrochers, Laplante et Brodeur, 2015).

Le palier 1 de la RàI : les interventions universelles

À ce palier d'intervention, les pratiques mises en place s'adressent à tous les élèves de la classe ou de l'école. Ces pratiques, dites universelles, sont fondées sur des données probantes et leur mise en place favorise l'apprentissage des élèves et leur adoption des comportements désirés. Les interventions universelles permettent à la majorité des élèves ($\pm 80\%$) d'effectuer les apprentissages prévus ou d'adopter les comportements attendus, et ce, sans intervention supplémentaire.

Le palier 2 de la RàI : les interventions supplémentaires et ciblées

Un pourcentage d'élèves ($\pm 15\%$) aura besoin d'interventions supplémentaires et ciblées du palier 2, car les interventions réalisées au premier palier se sont avérées insuffisantes auprès de ces derniers. Les interventions du second palier requièrent l'analyse de données afin de cibler les élèves qui éprouvent des difficultés et qui ont besoin d'une aide supplémentaire. Selon les difficultés identifiées, ces élèves seront regroupés temporairement afin de bénéficier d'interventions plus ciblées. Pour assurer l'aide supplémentaire, les élèves regroupés doivent recevoir l'intervention ciblée en complément de leur enseignement usuel. Par exemple, des élèves regroupés temporairement pour bénéficier d'interventions ciblées en lecture recevront des interventions supplémentaires réalisées à l'extérieur de leur temps d'enseignement usuel de la lecture. Les interventions du palier 2 s'ajoutent à celles du palier 1 fournies à tous les élèves en salle de classe (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020). Le succès des interventions à ce palier sont tributaires : de la qualité des données ayant servi à l'identification des élèves, du monitoring effectué, du nombre d'élèves regroupés, de la fréquence et de la durée des rencontres, du choix des pratiques ciblées (fondées sur des données probantes) et de l'animation de ces rencontres (MEES, 2020).

Le palier 3 de la RàI : les interventions spécialisées, intensives, multi-systémiques, individualisées et de plus longue durée.

« Le palier 3 s'adresse aux élèves qui n'ont pas accompli les progrès attendus au palier 2, il est donc centré sur la remédiation ou la rééducation » (MEES, 2020, p. 11). Les interventions du palier 3 s'adressent à environ 5 % des élèves. Il s'agit des interventions les plus lourdes offertes en milieu scolaire. Elles s'adressent aux élèves dont les difficultés sont persistantes. À ce palier, les interventions sont spécialisées, intensives, individualisées, systémiques et s'étalent dans le temps. De telles interventions sont fournies uniquement par des professionnels de l'école ou de l'organisation scolaire ainsi que par des services publics offerts à la jeunesse. Elles requièrent des évaluations spécialisées permettant de comprendre la persistance des difficultés et l'établissement d'un plan d'intervention (PI) et d'un plan de services individualisé (PSI) identifiant les interventions et les services à fournir à ces élèves. À ce palier, différentes ressources professionnelles vont intervenir sur les plans individuel, familial et scolaire, car les troubles de ces élèves sont graves et persistants.

4.2.2. Le dépistage des difficultés

Un dépistage universel et régulier, au moins trois fois par année (Desrochers et al., 2015), doit être effectué pour analyser les progrès des élèves et identifier ceux qui éprouvent des difficultés à réaliser les apprentissages prévus consécutivement à l'enseignement universel en classe (MEES, 2020). L'identification des élèves qui rencontrent des difficultés nécessitant des interventions supplémentaires ($\pm 20\%$ des élèves) représente une composante essentielle de la RàI. Toutefois, le dépistage est également utile pour :

Réguler l'enseignement au palier 1, pour former des sous-groupes d'élèves ayant des besoins similaires et pour établir les modalités d'une intervention supplémentaire, ciblée et intensifiée aux paliers supérieurs. En somme, le dépistage constitue une source de rétroaction autant sur les progrès des élèves que sur les pratiques éducatives en vue de réguler l'enseignement et l'apprentissage (Clemens et coll., 2016; Prud'Homme et Leclerc, 2014). (MESS, 2020, p. 11)

4.2.3. Le monitoring des progrès des élèves

Tel que mentionné, un dépistage universel et régulier doit être effectué au cours de l'année scolaire. Le dépistage universel est une brève évaluation, de tous les élèves, réalisée au début de l'année scolaire qui permet de repérer les élèves en difficulté et ceux à risque d'échec. Une seconde évaluation doit être effectuée auprès des élèves identifiés en difficulté et de ceux à risque d'échec afin de préciser la nature de ces difficultés et de former des sous-groupes pour l'intervention du palier 2. Au second palier, un monitoring des progrès des élèves doit également avoir lieu pour vérifier les apprentissages réalisés par les élèves et ajuster au besoin les modalités d'intervention (fréquence, durée, activités, etc.). Il en va de même pour les interventions au palier 3. Un dépistage universel et régulier devrait être effectué à quelques reprises au cours d'une année scolaire. Le succès du monitoring repose sur la qualité des outils d'évaluation. Ces derniers doivent être fiables, valides et démontrer une précision diagnostique (MESS, 2020).

4.2.4 Une compilation et une analyse des données doivent guider la prise de décision pour l'enseignement et la mise en place des divers paliers d'intervention

Les données provenant du dépistage et des suivis des progrès des élèves peuvent être utilisées pour comparer l'efficacité de différentes stratégies pédagogiques et comportementales pour divers groupes d'élèves au sein de l'école. Par exemple, si 60 % des élèves d'une classe donnée obtiennent un score inférieur au seuil de réussite minimal à un test de dépistage au début de l'année, le personnel de l'école peut se demander si les activités d'enseignement sont appropriées et si des activités supplémentaires doivent être ajoutées pour mieux répondre aux besoins des élèves de cette classe. Comme mentionné, des données fiables sont également utilisées pour : identifier les élèves ayant besoin d'intervention des paliers 2 et 3, préciser la nature de leurs difficultés, mesurer les progrès réalisés, former les regroupements d'élèves et ajuster les modalités des interventions (fréquence, durée, nombre d'élèves, matériel utilisé, etc.)

4.2.5 Les données probantes et la RàI

Outre la méta-analyse de Deunk et de ses collaborateurs (2018), l'efficacité de la RàI a été montrée dès 2007 par l'étude de VanDerHeyden, Witt et Gilbertson. Ces chercheurs ont réalisé une évaluation d'un modèle RàI sur plusieurs années. Leur étude a utilisé un modèle de base multiple, qui examine les résultats d'une intervention avec un début de mise en œuvre échelonné. Un modèle à base multiple permet d'étudier les données de groupes d'écoles dont les

dates de début de mise en œuvre de la RàI sont échelonnées sur quelques années. Les données recueillies avant et après la mise en œuvre de l'intervention peuvent alors être utilisées pour déterminer l'impact de l'intervention. **Les résultats de cette étude exhaustive indiquent que le modèle RàI a réduit le nombre d'élèves évalués pour des services d'éducation spécialisée, a essentiellement éliminé le taux disproportionné d'élèves de minorités ethniques et de garçons orientés vers des évaluations d'éducation spécialisées, et a considérablement réduit les sommes financières consacrées aux évaluations inutiles d'éducation spécialisée.**

De plus, huit méta-analyses ont été répertoriées sur le site Visible Learning Metax²³ montrant une taille d'effet moyenne de la RàI de 0,73 sur le rendement des élèves. Le tableau 4 présente ces méta-analyses.

23. https://www.visiblelearningmetax.com/influences/view/response_to_intervention

Tableau 3. Effets de la RaI sur le rendement des élèves

Journal Title	Author	First Author's Country	Article Name	Year Published	Variable	Number of Studies	Number of Students	Number of Effects	Effect Size
Journal of Learning Disabilities	Tran Sanchez, Avelino & Swanson	Belgium	A Meta-Analysis of the PRT Literature for Children at Risk for Reading Disabilities	2011	Response to Intervention programs	13	0	107	0.76
Journal of School Psychology	Burns & Symington	USA	A meta-analysis of prereferral intervention teams: Student and systemic outcomes	2002	Use of prereferral intervention teams	11	0	57	0.96
Dissertation	Torres	USA	A Meta-Analysis of Research-Based Reading Interventions with English Language Learners.	2016	Response to Intervention programs	20	0	11	0.32
Psychological Development and Education	Wang, Xu, & Sha	China	Effectiveness of the intervention-response model in identifying learning disabilities and its moderators: a meta-analysis of 20 years of research.	2016	Response to Intervention programs	34	6,127	261	0.50
Review of Educational Research	Stuebing, Barth, & Trahan	USA	Are child cognitive characteristics strong predictors of responses to intervention? A meta-analysis	2015	Response to Intervention programs	28	0	39	0.30
Review of Educational Research	Swanson & Lussier	USA	A selective synthesis of the experimental literature on dynamic assessment	2001	Dynamic assessment (feedback)	30	5,104	170	1.12
Dissertation	Bagasi	USA	Meta analysis of the effectiveness of response to intervention models in special education and implications for international implementations.	2014	Response to Intervention programs	19	0	19	0.47
Journal of Psychoeducational Assessment	Burns, Appleton, & Stehouwer	USA	Meta-Analytic Review of Responsiveness-to-Intervention Research: Examining Field-Based and Research-Implemented Models	2005	Response to Intervention programs	25	0	25	1.49
TOTAL/AVERAGE						180	11,231	689	0.74

La réponse à l'intervention (RàI) est une approche éducative axée sur la prévention des difficultés à l'école, tant les difficultés d'apprentissage que celles de type comportemental. L'illustration de la RàI montrée dans les pages précédentes concerne davantage le volet apprentissage. Toutefois, la RàI appliquée au volet comportement a également démontré son efficacité.

Le Soutien au Comportement Positif (SCP), une traduction du *School-wide Positive Behavioral Interventions and Supports* (SWPBIS) est un modèle RàI appliqué sur le plan comportemental, et ce, dans plus de 25 000 écoles étatsuniennes. Ce modèle RàI propose, à divers paliers d'interventions, un ensemble de pratiques et de stratégies éducatives afin de prévenir et de gérer efficacement les écarts de conduite des élèves au niveau de l'école (Bissonnette, Gauthier et Castonguay, 2016).

L'impact du système SCP/SWPBIS sur la réduction des comportements d'indiscipline a été largement montré. Dans une revue systématique de recherches, Deltour (2021) indique que :

Les résultats que nous pouvons attendre de la mise en place du SWPBIS sur les élèves en matière de comportement, de climat scolaire, de présence à l'école ainsi qu'en matière de maîtrise des compétences scolaires, sont largement mis en lumière dans les études reprises dans cette revue systématique. Il en va de même pour les effets sur les enseignants relativement au climat scolaire et à leur sentiment d'efficacité tant personnelle que collective, même s'ils sont moins investigués que ceux portant sur les élèves. (p. 66)

Comme nous venons de le voir, la pédagogie différenciée et le modèle RàI sont deux manières différentes de prendre en compte la diversité des élèves. Cependant, une différence majeure les caractérise : alors que dans le premier cas, la pédagogie différenciée ne bénéficie à peu près pas de soutien dans la littérature scientifique sur le plan de son efficacité, la seconde approche, la RàI a fait l'objet de nombreuses mesures et évaluations d'efficacité. La prudence la plus élémentaire s'oriente vers la RàI comme étant le meilleur moyen à privilégier pour atteindre la fin désirée, soit d'assurer la réussite de tous les élèves malgré leur hétérogénéité de départ.

Conclusion

Rappelons à grands traits notre démarche pour mieux en faire apparaître l'importance et la pertinence.

D'abord, nous avons élaboré un cadre d'analyse à partir de l'étude des différents rapports théorie-pratique. Nous avons fait cela parce que ces mots théorie et pratique, largement utilisés dans le langage de l'éducation, sont des sources constantes de confusion. En effet, en discutant on croit se comprendre alors que ce n'est pas véritablement le cas et chaque interlocuteur peut utiliser les termes dans des sens différents. Mais il y a plus. Cette analyse des rapports entre la théorie et la pratique permet de faire ressortir qu'il y a différents rapports qui n'ont pas la même fonction. Nous en avons isolé deux qui sont particulièrement pertinents en

éducation : d'une part, le rapport entre le réel et son double et, d'autre part, celui entre les moyens et les fins. Le premier est celui qui a pour fonction de comprendre le réel : sa fonction renvoie à ce que nous avons appelé le VRAI, c'est le rôle habituellement dévolu à la science qui consiste à décrire le réel. Le second rapport théorie-pratique consiste à rechercher les meilleurs moyens pour atteindre des finalités. Sa fonction renvoie à ce que nous avons appelé la recherche de l'EFFICACITÉ.

Or, la formalisation de ces rapports joue un rôle de révélateur. En effet, quand on examine le discours des opposants aux données probantes à la lumière de ce cadre d'analyse théorie-pratique, on s'aperçoit qu'ils confondent la nature des rapports la plupart du temps. Ainsi, on fait valoir qu'il y a une perte de richesse dans notre compréhension du réel en raison de la nette préférence des approches quantitatives. On hiérarchiserait ainsi la recherche. À cela nous répondons qu'il ne faut pas confondre les pommes et les oranges : lorsqu'on joue dans le jeu de la compréhension du réel, diverses approches méthodologiques sont convoquées au sens où elles posent des questions qui leur sont propres pour tenter de comprendre une réalité donnée. Bien menées, ces recherches selon différentes perspectives permettent de produire des données probantes. Par exemple, il est possible de mener une étude descriptive sur l'attrition des enseignants. *Toutefois, ces recherches sont pertinentes uniquement dans le rapport au VRAI.*

Il en va cependant autrement lorsqu'on joue le jeu de la quête des meilleurs moyens pour atteindre une fin. Ce ne sont pas les mêmes questions qui sont posées ni les mêmes dispositifs de mise en preuve qui sont exigés. Et là, ce sont les dispositifs expérimentaux avec groupes témoins, pré-test-post-test, etc. qui sont convoqués. Il n'y a pas d'autres manières de faire. La pluralité méthodologique du premier rapport théorie-pratique (VRAI) ne joue plus dans le rapport moyen-fin de quête de l'EFFICACITÉ. Dans cette perspective, demander le point de vue des acteurs n'est pas fiable, ni faire une analyse réflexive, ni mettre sur pied une communauté d'apprentissage professionnelle, ni effectuer une recherche collaborative. Dans le cas de la recherche de moyens pour atteindre une fin, c'est d'un protocole expérimental dont on a besoin, de méta-analyses et de méga-analyses. Point à la ligne, et ce, que cela plaise ou non à ceux qui ne mènent pas ce type de recherche. Par ailleurs, il n'est pas plus approprié d'utiliser des recherches expérimentales pour décrire un phénomène. Par conséquent, le choix judicieux d'une méthodologie ou d'un type de recherche est effectué en fonction de la question à laquelle l'étude veut répondre et non pas au nom d'une pluralité des recherches en éducation. Comme nous l'avons souligné, utiliser des recherches descriptives pour orienter le choix de programmes ou de méthodes d'enseignement comme ce qui s'est passé en Californie pour l'enseignement de la lecture (Gersten, 2001) et les approches par découverte au Québec (Richard et Bissonnette, 2023) ont engendré l'échec scolaire.

Cela dit, pour examiner ensuite la validité des recherches cherchant à déterminer l'efficacité d'un dispositif pédagogique, nous avons décrit le cadre d'analyse d'Ellis et Fouts (1993). Les recherches expérimentales des niveaux 2 et 3 ainsi que les méta/méga analyses sont les plus indiquées pour déterminer les meilleures pratiques pour atteindre une finalité donnée. Le

vingtième siècle est rempli d'innovations pédagogiques supposées miraculeuses qui ont surgi ici et là. Le simple fait d'utiliser le cadre de ces chercheurs permet de ramener sur terre les vendeurs de tapis. Et plusieurs font un atterrissage forcé! C'est ainsi que nous avons pu montrer que l'un des discours les plus populaires des dernières décennies, la pédagogie différenciée, ne présente à peu près aucune preuve d'efficacité rigoureuse. Il y a eu beaucoup d'écrits concernant la pédagogie différenciée, mais ils prennent pour la plupart la forme d'essais ou de rapports anecdotiques. On peut s'inspirer des essais, mais il faut aller nettement plus loin si on veut établir des preuves d'efficacité. En ce sens, le cadre d'Ellis et Fouts (1993) est un outil incontournable pour voir si une innovation est soutenue par des données probantes. De la même manière, nous avons pu établir aussi que le modèle de différenciation proposé par la RAI était soutenu par une base de recherche solide à la fois sur le plan des comportements et sur celui des apprentissages.

Le milieu de l'éducation doit se doter d'une véritable culture scientifique. On retrouve dans les facultés des sciences de l'éducation les plus nombreux opposants à la création d'un Institut national d'excellence en éducation (INEÉ). Des universitaires contre les données probantes, il y a de quoi se pincer! À lire les commentaires et les opinions de ces derniers dans les journaux, on y retrouve une série d'arguments comme ceux que nous avons analysés et qui montrent que la confusion des genres y est généralisée. Il n'y a pas grand-chose à espérer de ce côté-là, et malheureusement pour longtemps encore. On ne peut attendre.

Il faut donc regarder ailleurs. C'est pourquoi il faut aller de l'avant le plus rapidement possible avec la création de l'INEÉ. Cet institut peut jouer un rôle crucial et répondre à des besoins que les facultés d'éducation ne veulent ni ne peuvent assumer. Plus encore, il y a quelque temps, R. Quirion, le scientifique en chef du Québec, appuyait l'idée que les municipalités aient au sein de leur personnel un conseiller scientifique qui pourrait les assister dans la prise de décision. Nous croyons qu'il faut mettre en place exactement la même chose dans chacun des Centres de services scolaires. On parle d'une ressource formée aux méthodes de recherche quantitatives qui pourrait consulter et analyser la littérature scientifique (relative à l'EFFICACITÉ d'un moyen) et faire des recommandations afin d'aider les décideurs à prendre des décisions basées sur des données probantes. Cela permettrait d'éviter de commettre des erreurs pédagogiques flagrantes comme il y en a tant eu au cours du dernier siècle. À ce sujet, l'Université Harvard offre des formations ciblées en analyste stratégique des données en éducation²⁴ dont nos facultés d'éducation auraient avantage à s'inspirer.

En ce sens, il importe d'être aussi sérieux et rigoureux en éducation que ce qui se fait en médecine, et ce, pour améliorer la qualité de l'enseignement et la réussite des élèves!

24. The Strategic Data Project (SDP) Fellowship is a unique opportunity, combining full-time employment as an education data analyst/data strategist at an SDP-approved partner organization (a school district, state education agency, postsecondary system, non-profit) and two years of intensive in-person and virtual professional development, training, and mentorship to build your toolkit as an education data leader. Strategic Data Project (harvard.edu)

Références

- Allaire, S., Granger, N., Tremblay, M., & Leroux, M. (2023, 25 janvier). *Au-delà des données probantes : l'importance de la diversité des connaissances issues des recherches en éducation*. Repéré le 17 octobre à <https://rire.ctreq.qc.ca/au-dela-des-donnees-probantes-limportance-de-la-diversite-des-connaissances-issues-des-recherches-en-education/>
- Appelhof, P. (1984). An evaluation of innovation concerning differentiated teaching of initial reading based on Stake's « Countenance Model ». *Studies in educational evaluation*, 10(3), 323-27.
- Archer, A. & Hughes, C. (2011). *Explicit Instruction : Effective and Efficient Teaching*. New York : Guilford Publications.
- Ashman, G. (2018, 19 septembre). *Is it time to ditch 'Differentiation'?* Repéré le 20 août 2023 à <https://www.cem.org/blog/is-it-time-to-ditch-differentiation>
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I. & Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal, success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.
- Bissonnette, S. & Boyer, C. (2019). Les enfants des milieux socioéconomiques défavorisés sont-ils massivement condamnés à l'échec scolaire? *Formation et profession*, 27(2), 115-117.
- Bissonnette, S. & Boyer, C. (2021). Pour favoriser une implantation réussie des programmes fondés sur des données probantes : prendre en compte les éléments clés d'une mise en œuvre de qualité. *Formation et profession*, 29(3), 1-6. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.a238>
- Bissonnette, S., Gauthier, C., Bocquillon, M. & St-Amand, J. (2023). Quelle place est accordée aux données probantes en éducation et dans la formation à l'enseignement. Dans Wagnon, Sylvain et Chkair, Sihame (dir.), *Les données probantes et l'éducation* (p. 21-46). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- Bissonnette, S., Gauthier, C. & Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Bissonnette, S., Richard, M. & Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Sainte-Foy : Presses Université Laval.
- Bourdon, M.C. & Gauvreau, C. (2017). Controverse en éducation. Le projet de création d'un institut national d'excellence en éducation suscite des divergences. *Actualités UQAM*, 1^{er} décembre.

- Boyer, C. & Bissonnette, S. (2022). Le mirage d'une méta-analyse sur les effets positifs des appareils portables [Chronique]. *Formation et profession*, 30(2), 1-5. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.a260>
- Bressoux, P. (2017). Practice-based research : une aporie et des espoirs: Une revue critique de l'article d'Anthony S. Bryk. *Éducation & didactique*, 11, 123-134. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2870>
- Bressoux. P. (2019, 8 novembre). *Comment sait-on que des pratiques d'enseignement-apprentissage sont efficaces sur l'apprentissage des élèves*. Journée psyeduc, Comment sait-on ce qui marche en éducation? Questions autour de l'Evidence-Based Education (EBE), Université de Mons. <https://www.youtube.com/watch?v=3H5DlRGsCA4&t=2s>
- Brighton, C. M., Hertberg, H. L., Moon, T. R., Tomlinson, C. A., & Callahan, C. M. (2005). *The feasibility of high-end learning in a diverse middle school* (RM05210). Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Carnine, D. (2000). *Why Education Experts Resist Effective Practices And What It Would Take to Make Education More Like Medicine*. Washington, D.C.: Thomas B. Fordham Foundation.
- Castonguay, M. (2011). *Efficacité, enseignement et formation à l'enseignement*. Thèse inédite. Université Laval.
- Castonguay, M. & Gauthier, C. (2012). *La formation à l'enseignement. Atout ou frein à la réussite scolaire?* Québec : Presses de l'Université Laval.
- Center on PBIS (2022). Positive Behavioral Interventions & Supports [Website]. www.pbis.org
- Chall, J.S. (2000). *The academic achievement challenge: What really works in the classroom?* New York: Guilford Press.
- Clanet, J. (2005). Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement : caractérisation des interactions maître-élèves(s) et performances scolaires. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 14, 11-28.
- Clark, R.E. (1982). Antagonism between achievement and enjoyment in ATI studies. *Educational Psychologist*, 17(2), 92-101.
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec. (2002). *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir*. Avis au ministre de l'Éducation, novembre 2002.
- de Chambrier, A.-F., et Dierendonck, C. (2022). Vers l'implémentation du modèle de Réponse à l'Intervention dans les systèmes éducatifs d'Europe francophone? *Année psychologique (L)*, 122, 301-337. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/6059>
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain: The science and evolution of a human invention*. New York: Viking.

- Deltour, C. (2021). *Adapting, implementing, and evaluating the effects of a comprehensive school reform program: the case of School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports in French-speaking Belgium*. Unpublished doctoral thesis, ULiège - Université de Liège, Liège, Belgium. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/264218>
- Demers, S. (2016). L'efficacité : une finalité digne de l'éducation? *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 961–971. <https://doi.org/10.7202/1038613ar>
- Desrochers, A., Laplante, L. & Brodeur, M. (2015). *Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture/Contributions about learning to read and write – Actes du Symposium international sur la littéracie à l'école/International Symposium for Educational Literacy (SILE/ISEL) 2015 : Les Éditions de l'université de Sherbrooke.*
- Deunk, M.I., Smale-Jacobse, A.E., de Boer, H., Doolaard, S. & Bosker, R.J. (2018). Effective differentiation Practices : A systematic review and metaanalysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31-54.
- Doğan, S., & Adams, A., (2018). Effect of professional learning communities on teachers and students: reporting updated results and raising questions about research design. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 634-659.
- Dupont, S. & Bouchat, P. (2020). Lorsque la psychologie cognitive s'intéresse au Décret Missions : constats et recommandations. *Les cahiers du GIRSEF*, 118, 1-21.
- Dupriez, V. & Draelants, H. (2003). Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue française de pédagogie*, 148, 143-163.
- Durlak, J. & DuPre, E. (2008). Implementation matters: A Review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327–350
- Elbaum, B. & Vaughn, S. (2001). School-based interventions to enhance self-concept of students with learning disabilities : A meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 101(3), 303-329.
- Ellis, A.K. (2001). *Research on educational innovation*. Larchmont : Eye on education.
- Ellis, A., & Fouts, J. (1993). *Research on Educational Innovations*. Princeton, NJ: Eye on Education
- Ellis, E.S., Worthington, L.A. & Larkin, M.J. (1994). *Executive summary of the research synthesis on effective teaching principles and the design of quality tools for educators*. University of Oregon: National Center to Improve the Tools of Educators.
- Forness, S.R. (2001). Special education and related services: What have we learned from meta-analysis? *Exceptionality*, 9(4), 185-197.

- Forness, S.R., Kavale, K.A., Blum, I.M. & Lloyd, J.W. (1997). Mega-analysis of meta-analyses. *Teaching Exceptional Children*, 29(6), 4-10.
- Gage, N.A., Beahm, L., Kaplan, R., MacSuga-Gage, A.S., & Lee, A. (2020). Using Positive Behavioral Interventions and Supports to Reduce School Suspensions. *Beyond Behavior*, 29(3), 132-140. <https://doi.org/10.1177/1074295620950611>
- Gauthier, C. (2016). L'analyse réflexive et la bavette de bœuf. *Formation et profession*, 24(3), 83-86. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a104>
- Gauthier, C. & Bissonnette, S. (2023, à paraître). *Enseignement explicite et données probantes. 40 stratégies pédagogiques efficaces pour la classe et l'école*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. & Bocquillon, M. (2022). *Questions théoriques et pratiques sur l'enseignement explicite*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Geary, D.C. (2007). Educating the evolved mind: Conceptual foundations for an evolutionary educational psychology. In J. S. Carlson & J. R. Levin (Eds.), *Educating the evolved mind: Conceptual foundations for an evolutionary educational psychology* (pp. 1-99). Greenwich: Information Age.
- Gersten, R. (2001), Sorting Out the Roles of Research in the Improvement of Practice. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, 45-50. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00005>
- Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives*. Bruxelles, De Boeck Université
- Gillig, J.-M. (2003). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école : théorie, pratique et différenciation pédagogique*. Paris, Hachette.
- Grossen, B. (1998). *What does it mean to be a research-based profession?* Eugene : University of Oregon.
- Guilmois, C. (2019). *Efficacité de l'enseignement socioconstructiviste et de l'enseignement explicite en éducation prioritaire : quelle alternative pour apprendre les mathématiques?* (Thèse de doctorat, Université des Antilles). Repéré le 17 octobre à <http://www.theses.fr/2019ANTI0398>
- Hall, S. (1997). The problem with differentiation. *School science review*, 78,(284), 95-98.
- Hattie, J.A. (1999, August 2). *Influences on student learning*. Inaugural lecture. Nouvelle-Zélande: university of Auckland.
- Hattie, J.A. (2003). *Teachers make a difference : What is the research evidence?* Paper prepared for the 2003 Australian council for educational research. Nouvelle-Zélande: university of Auckland
- Hattie, J.A., Biggs, J. & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning : A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99-136.

- Hirsch, Jr., E.D. (1996). *The Schools We Need*. New York: Doubleday.
- Holmes, C.T., & Matthews, K.M. (1984). The Effects of Nonpromotion on Elementary and Junior High School Pupils: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 54(2), 225-236. <https://doi.org/10.3102/00346543054002225>
- Jackson, P. (1968). *Life in classroom*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Jerrim, J., Morgan, A. & Sims, S. (2023). Teacher autonomy: Good for pupils? Good for teachers? *British Educational Research Journal*, 00, 1-23. <https://doi.org/10.1002/berj.3892>
- Jobin, V. & Gauthier, C. (2008). Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Brock Education*, 18, 34-45.
- Jobin, V. (2007). *Pédagogie différenciée : nature, évolution et analyse des études ayant pour objet les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves*. Mémoire de maîtrise. Université Laval.
- Kant, E. (1977). *Sur l'expression courante : il se peut que ce soit juste en théorie, mais en pratique cela ne vaut rien (1793)*, Paris : Vrin.
- Kershner, R. & Miles, S. (1996). *Thinking and talking about differentiation*. Dans E. Bearne : *Differentiation and diversity in the primary school*. London : Routledge.
- Larose, S. & Duchesne, S. (2014). *Perceptions de l'enseignement et réussite éducative au secondaire : une analyse comparative selon que les élèves ont été exposés ou non au renouveau pédagogique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Laurent, M., Crisci, R., Bressoux, P., Chaachoua, H., Nurra, C., de Vries, E., & Tchounikine, P. (2022). Impact of programming on primary mathematics learning. *Learning and Instruction*, 82. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101667>
- Lessard, C., Desjardins, P.-D., Schwimmer, M. & Anne, A. (2008). Les politiques et les pratiques en éducation : un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine. *Carrefours de l'éducation*, 1(25), 155-194.
- Lévy-Bruhl, L. (1971). *La morale et la science des mœurs*, Paris : PUF.
- Lipsey, M.W. & Wilson, D.B. (1993). The efficacy of psychological, educational and behavioral treatment : confirmation of a meta-analysis. *American Psychologist*, 44(6), 28-31.
- Lloyd, J.W., Forness, S.R., & Kavale, K.A. (1998). Some Methods Are More Effective Than Others. *Intervention in School and Clinic*, 33(4), 195-200. <https://doi.org/10.1177/105345129803300401>
- Lyotard, J.-F. (1977). *Instructions païennes*. Paris : Galilée
- Lyotard, J.-F. & Thébault, J.-L. (1979). *Au Juste*. Paris, Christian Bourgois.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020). *Guide pour la mise en œuvre de la réponse à l'intervention dans le milieu scolaire*. Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

- Ministère de l'Éducation du Québec (2021). *Différenciation pédagogique. Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Gouvernement du Québec.
- Molnar, A., Smith, P., Zahorik, J., Halbach, A., Ehrle, K., Hoffman, L.M. & Cross, B. (2001). *2000-2001 Evaluation Results of the Student Achievement Guarantee in Education (SAGE) Program*. Center For Education Research, Analysis And Innovation (CERAI). SAGE Evaluation Team School of Education University of Wisconsin-Milwaukee. <https://nepc.info/sites/default/files/epru-0201-104.pdf>
- National Center on Response to Intervention (2010). *Essential components of RTI – A closer look at response to intervention*. Washington, DC : NCRTI. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED526858.pdf>
- National Research Council (2002). *Scientific research in education*. Washington, DC: The National Academies Press
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork. R. (2008). [Learning Styles: Concept and Evidence](#). *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3) 103-119.
- Perraud, M. (1997). *Les cycles de la différenciation pédagogique*. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (2004). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P., Altet, M. & Lessard, C. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants : Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Ramus, F. (2018, 20 octobre). *Tout ce que vous avez toujours su sur l'éducation et qui est faux*. [Conférence]. TEDxClermont, Clermont-Ferrand, Auvergne, France. https://youtu.be/UMQEzHX8_98
- Ramus, F. (2019, 12 février). *Qu'est-ce que la recherche scientifique peut apporter aux enseignants?* [Conférence]. Et le cerveau dans tout ça? Université de Mons, Belgique. <https://youtu.be/FPFwqQ6CfUU>
- Reis, S.M., Westberg, K., Kulikowich, J., Caillard, F., Hebert, T., Plucker, J., Purcell, J., Rogers, J. & Smist, J. (1993). Why not let high ability students start school in January? *The curriculum compacting study*. (Research monograph 93106). The national research center on the gifted and talented, Storrs, CT.
- Richard, M. & Bissonnette, S. (2023). *Mémoire déposé à la Commission de la culture et de l'éducation dans le cadre des consultations sur le Projet de loi 23* (Mémoire déposé à la Commission de la culture et de l'éducation). Université TÉLUQ. <https://r-libre.telug.ca/2982/1/Me%CC%81moire%20PL23-Richard-Bissonnette.pdf>
- Rosenshine, B. (2012). Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know. *American Educator*, 36(1), 12-19.
- Rosset, C. (1976). *Le réel et son double*. Paris : Gallimard.

- Saussez, F. (2022). Science et autorité dans le champ de la recherche en éduca[tion au temps de l'Evidence-Based Practice and Policy: Qui est en droit de préconiser des pratiques pédagogiques au personnel enseignant?. *Éducation & didactique*, 16, 165-182. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.10417>
- Saussez, F. & Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie*, 168, 111-136.
- Savignac, J., & Dunbar, L. (2014). *Guide sur la mise en œuvre des programmes fondés sur des données probantes : Qu'en savons-nous jusqu'à maintenant?* Ottawa : Centre national de prévention du crime. Consulté le 10 novembre à <https://www.securitepublique.gc.ca/cnt/rsrscs/pblctns/gd-mplmnttn-vdnc-prgrms/gd-mplmnttn-vdnc-prgrms-fr.pdf>
- Scalabrini, J. (2023, 10 mai). *Un recul pour la profession enseignante*. *La Presse*. Repéré le 17 octobre à <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2023-05-10/reforme-en-education/un-recul-pour-la-profession-enseignante.php>
- Singer, L. M., & Alexander, P. A. (2017). Reading Across Mediums: Effects of Reading Digital and Print Texts on Comprehension and Calibration. *The Journal of Experimental Education*, 85, 155 - 172.
- Slavin, R.E. (2020, 19 novembre). *In Meta-Analyses, Weak Inclusion Standards Lead to Misleading Conclusions. Here's Proof*. [Billet de blogue] Repéré à : <https://robertslavinsblog.wordpress.com/2020/11/19/in-meta-analyses-weak-inclusion-standards-lead-to-misleading-conclusions-heres-proof/>
- Snider, V.E. (2006). *Myths and misconceptions about teaching*. Latham, MD: Rowman et Littlefield Education.
- Stage, S.A., & Quiroz, D.R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review*, 26(3), 333–368.
- Sternberg, R., Fiske, S., & Foss, D. (2016). *Scientists Making a Difference: One Hundred Eminent Behavioral and Brain Scientists Talk about their Most Important Contributions*. Cambridge: Cambridge Uni
- Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C., & Rasplika Khoury, C. (2018). The Effectiveness of Direct Instruction Curricula: A Meta-Analysis of a Half Century of Research. *Review of Educational Research*, 88(4), 479–507. <https://doi.org/10.3102/0034654317751919>
- Tieso, C.L. (2001). *The effects of grouping and curricular practices on intermediate students' math achievement*. Doctor of philosophy dissertation, University of Connecticut.
- Timperley, H. (2011, octobre). A Background Paper to Inform the Development of a National Professional Development Framework for Teachers and School Leaders. Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited. Repéré à l'URL : <https://pdfs.semanticscholar.org/fc64/898abc6c571e2a372069c95452e451219988.pdf>

- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development*. Best Evidence Synthesis Iteration. New Zealand : University of Auckland. Repéré à l'URL : <http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf>
- Tomlinson, C.A. (1995). Deciding to differentiate instruction in middle school : one school's journey. *Gifted child quarterly*, 39(2), 77-87.
- Tomlinson, C.A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria : Association for supervision and curriculum development.
- Tomlinson, C. A. & Demirsky Allan, S. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria : Association for supervision and curriculum development.
- Tomlinson, C.A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.
- U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences et National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. (2003). *Identifying and implementing educational practices supported by rigorous evidence : a user friendly guide*. Washington : Institute of Education Sciences
- Vallerand, A.-N., Martineau, S. & Bergevin, C. (2006). *Portrait de la situation de la recherche sur l'insertion professionnelle en enseignement*. Communication présentée au congrès de l'ACFAS, Université McGill, Montréal, 18 mai.
- Van Der Maren, J. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels: Education, (para) médical, travail social*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.maren.2014.01>
- VanDerHeyden, A. M., Witt, J. C., & Gilbertson, D. A. (2007). Multi-year evaluation of the effects of a response to intervention (RTI) model on identification of children for special education. *Journal of School Psychology*, 45, 225-256.
- Wang, M.C., Haertel, G.D. & Walberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-295.
- Watkins, C.L. (1997). *Project Follow Through*. Cambridge, MA : Cambridge Center for Behavioral Studies.
- Ysseldyke, J., Tardrew, S., Betts, J., Thill, T. & Hannigan, E. (2004). Use of instructional management system to enhance math instruction of gifted and talented students. *Journal for the education of the gifted*, 27(4), 293-319.
- Zakhartchouk, J-M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Paris, Institut national de recherche pédagogique.

Chapitre 2 – Mettre les pendules à l'heure : preuve scientifique, preuve statistique, preuve culturelle

Jean-Marie Van der Maren
Clermont Gauthier
Steve Bissonnette

Les débats acrimonieux, et plus politiques que scientifiques, que certains universitaires ont tenus avant que la loi 23 ne soit votée à l'Assemblée nationale du Québec et que l'Institut National d'Excellence en Éducation (INNÉ) n'ait été institué, sont terminés. Ils ont été l'occasion de lire des déformations parfois explicites, souvent implicites, du sens que certains termes techniques ont en recherche et des désinformations quant à l'histoire d'une discipline que l'on nomme (parfois abusivement) « sciences » de l'éducation tout en confondant éducation et pédagogie. L'objectif de ce texte est de corriger certaines erreurs, certaines confusions et certains oublis, dans lesquels certaines publications ont glissé sans doute à cause de leurs visées plus polémiques dans les débats de l'époque.²⁵

Précisons ici que par pédagogie nous entendons la discipline qui s'intéresse à l'instruction, aux premières et fondamentales missions de l'École : faire apprendre aux jeunes à lire et comprendre ce qu'ils lisent, à écrire de telle manière que les lecteurs éventuels les comprennent, à compter sans se tromper, à comprendre et à parler une langue seconde, à connaître les grands moments de leur histoire nationale et de l'histoire mondiale, à savoir situer géographiquement les autres humains avec leur économie et leur culture. Par ailleurs, nous entendons par « éducation » tout ce qui peut entrer dans ce qui était, il n'y a même pas un siècle, du rôle des parents, des organisations religieuses (églises, synagogues et mosquées) et des organisations politiques : la sexualité, le civisme, le sens de la justice et du respect, le bien commun, etc. De plus, lorsqu'on adopte une définition de la finalité de l'école holistique comme étant la réussite éducative des élèves, « c'est-à-dire l'expression de leur plein potentiel dans les différents aspects du développement global »²⁶ (Altet, 2002, repris par Pulido et Allaire, 2023), on ne se trouve plus en pédagogie, mais en éducation au sens large et cela complexifie amplement la tâche des enseignants.²⁷

25. Sans le viser particulièrement, notre texte répond en quelque sorte au chapitre de Loïc Pulido et Stéphane Allaire, tous deux de l'UQAC, intitulé : Proposition pour définir et mobiliser les « pratiques efficaces reconnues par la recherche » et inséré le 10 novembre 2023 dans Laferrrière T. & Coll. 2023.

26. Marguerite Altet impliquait jusqu'à un psychologue psychanalyste, un linguiste, un épistémologue et un sociologue dans son analyse plurielle. On est loin du regard pédagogique par le didacticien de son équipe.

27. Complexification de la tâche dont se sont largement plaints les enseignants lors négociations (2023-2024) des dernières conventions collectives.

1. De l'origine de la recherche en pédagogie (éducation)

Ainsi, une première erreur lue et relue (dont une référence à Pulido et Allaire, 2023) situe en médecine l'origine de la recherche évaluative recourant à des plans expérimentaux et quasi expérimentaux. Ce qui permet à plus d'un de vouloir décoloniser ou émanciper l'éducation et la recherche en éducation de la médecine, plus spécifiquement de la pratique médicale perçue, fantasmatiquement, comme une victime du dictat de la recherche scientifique et des données probantes ne laissant guère d'initiatives aux cliniciens. Or, c'est bien une certaine liberté d'initiative dans l'action pédagogique que les syndicats revendiquent, ce qui leur permet de rejeter violemment un parallèle tout aussi fantasmatique que pourraient être tentés de faire tant les politiques que les chercheurs « *positivistes* » *des sciences de l'éducation*.

Or, l'origine des recherches expérimentales et évaluatives en éducation se trouve, non pas en médecine, mais à la fin du XIX^e siècle (entre 1890 et 1912) lorsque les discours pédagogiques prémodernes vont progressivement céder le pas, dans les instituts universitaires, à une perspective moderne, scientifique, lorsque la rationalité scientifique remplace la prescription religieuse ou, plus rarement, une morale humaniste. Les tenants de la pédologie initiée par Oscar Chrisman (1893), professeur de pédologie et de psychologie à l'Université de l'Ohio (il avait fait son doctorat à Iena en Allemagne), veulent fonder une discipline pratique objective basée sur la connaissance scientifique du développement général des enfants et sur l'évaluation scientifique (expérimentale) de l'efficacité des dispositifs d'enseignement. Une illustration en est le « Laboratoire de Pédologie » dirigé par Schuyten à Anvers (1899) et le premier Congrès de Pédologie qui se tient aussi à Anvers en 1912. Le modèle est alors emprunté aux sciences naturelles qui prônent que la connaissance scientifique découle de manière inductive de la recherche expérimentale.

Un des outils privilégiés de la recherche expérimentale et quasi expérimentale, après les plans de recherche, est l'utilisation des statistiques, d'abord descriptive puis inférentielle. Cette utilisation est nécessaire afin de comparer les résultats fournis par plusieurs sujets sinon par plusieurs groupes de sujets et pas seulement les résultats d'un ou de quelques sujets avant et après l'intervention à propos de laquelle on se pose des questions, que ce soit d'efficacité ou même d'efficience. Notons de plus, en ce qui concerne les statistiques et les comparaisons entre groupes d'individus, que ce n'est pas du côté de la médecine qu'il faut regarder, mais de l'agronomie et de la biologie (par exemple, Ronald Fischer) où il était facile de comparer deux champs de maïs recevant deux engrais différents. Ce n'est pas par hasard que les meilleurs livres de statistique dont a pu s'inspirer Van der Maren au moment de sa thèse (soutenue en 1971) étaient écrits par Pierre Dagnelie, professeur à la Faculté des sciences agronomiques de Gembloux (Belgique). Ce ne sera qu'autour des années 1925-1930, et pour des raisons de reconnaissance d'un plus haut statut universitaire, que des chercheurs en pédagogie, comme Raymond Buyse (1935), compareront leur pratique à celle de la médecine et se réclameront d'une parenté avec Claude Bernard et son « Introduction à l'étude de la médecine expérimentale » (1865). Notons qu'alors il s'agissait surtout de comparaisons systématiquement menées entre des observations de traitements, comme l'avait fait Ignaz Semmelweis dans son étude de

la fièvre puerpérale (1861), en comparant la mortalité des parturientes accouchées par un médecin qui s'était lavé les mains en sortant de la salle d'autopsie et de celles accouchées par d'autres médecins qui ne se les étaient pas lavées.

2. Preuve scientifique et preuve statistique

Une autre confusion fréquemment lue porte sur la différence entre preuve scientifique et preuve statistique. Un article d'André Tricot (2017), comparant la recherche scientifique productrice de connaissances et la recherche ergonomique fournissant des solutions, est très clair à ce sujet. Voici ce qu'il nous dit à propos des connaissances produites par la recherche scientifique :

Une connaissance [scientifique] est relativement autonome du lieu et du temps où elle a été créée. Elle devient scientifique quand elle est en outre relativement indépendante de la personne qui l'a produite et que cette personne a été relativement claire sur les conditions de production et de validité de cette connaissance : dans les mêmes conditions et avec une méthode identique, une autre personne aurait censément produit la même connaissance et en aurait identifié les mêmes limites. L'initiative de la production de connaissances scientifiques revient aux chercheurs, qui, en fonction de l'état des connaissances de leur domaine, décident que telle ou telle question constitue un véritable enjeu de connaissance. Le fait qu'une connaissance scientifique devienne un jour utile « en pratique » est difficile à anticiper.

Rien dans le texte de Tricot ne fait référence aux statistiques. La preuve scientifique exige seulement 1° que l'utilisation de la méthodologie soit indépendante du chercheur et des sujets produisant les données (d'où l'exigence du double aveugle, Van der Maren, 1977), 2° que le résultat attendu comme point de bascule entre la confirmation et l'infirmité soit déterminé avant la collecte des données et 3° que la méthodologie soit complètement et clairement documentée de telle sorte que la recherche puisse être reproduite et aboutisse à des résultats semblables. Exprimée autrement, une connaissance scientifique ne peut être construite sur le rapport d'une observation perçue une seule fois par une personne intéressée aux effets de cette observation, que cette observation soit techniquement construite ou non.

La preuve statistique de la confirmation ou de l'infirmité d'une hypothèse, pouvant éventuellement constituer une connaissance, implique avant tout que l'utilisation des statistiques suive les exigences de la méthode scientifique. Comme il s'agit de répéter la méthode de collecte des observations sur plusieurs événements (ou sujets) dans des conditions bien identifiées, les statistiques « *descriptives* » sont essentiellement des résumés (une moyenne et un écart type, une médiane et un percentile) d'ensembles d'observations et de comparaisons des résumés. Notons que, pour chacun des résumés qui indique la centralité d'un ensemble de données (moyenne, médiane) un autre résumé fournit une indication de la dispersion ou des variations autour de cette centralité (écart type, quartile). Autrement dit, il est faux de

prétendre, comme nous l'avons lu, que ces statistiques ne tiennent pas compte de la diversité des sujets et de leurs comportements.

Par ailleurs, la statistique « *inférentielle* » est un outil probabiliste, une sorte de pari : si tel résultat (par exemple, une différence entre une intervention et une autre) est obtenu avec une probabilité minimale admise par la communauté des chercheurs, on peut faire le pari qu'elle n'est probablement pas attribuable à une erreur d'échantillonnage. La probabilité associée à un résultat statistique n'indique pas que ce résultat est significatif au sens où il constituerait la preuve pertinente et vraie de quelque hypothèse. La probabilité associée à un résultat indique seulement celle d'obtenir le résultat observé à condition que les échantillons aient été bâtis de manière aléatoire ou que l'on ait la quasi-certitude qu'ils sont équivalents pour toutes les dimensions pertinentes, c'est-à-dire pour les variables en jeu dans l'hypothèse testée. La probabilité observée, le petit « $p < .05$ », donne seulement la signification statistique (probabiliste) et non pas la signification pratique : il ne donne pas la validité pratique du résultat. C'est la taille du résultat observé, par exemple l'ampleur de la différence des performances entre deux groupes à une épreuve, qui peut être interprétée comme indiquant ou non un effet. Mais là aussi, si on désire faire œuvre scientifique, la taille de l'écart qui permet de trancher doit être déterminée à l'avance. On ne peut pas décider après coup : le chercheur ne peut pas, comme le politicien qui se trouve devant un résultat moindre qu'attendu, s'en tirer en disant que c'est quand même une tendance encourageante et positive.

3. Pourquoi la recherche expérimentale ne serait-elle pas possible en éducation?

Une autre désinformation largement véhiculée consiste à prétendre que, pour pouvoir effectuer une recherche expérimentale en éducation, il faudrait que tous les enseignants impliqués dans une recherche fassent exactement le même enseignement en exécutant de manière identique le même procédé ou dispositif d'enseignement. Or, les plans expérimentaux ou quasi expérimentaux ne postulent pas l'homogénéité des interventions. Ce sont seulement certains modèles d'analyse statistique paramétrique qui réclament l'homogénéité des variances. Or, les statistiques non paramétriques n'exigent pas l'homogénéité des variances, pas plus que des échelles d'intervalles ou de rapport. Il s'agit, bien sûr, de ne pas comparer des oranges avec des pommes, mais rien n'empêche, pour garder cet exemple, que l'on puisse comparer différentes sortes de pommes pour qu'une compote soit délicieuse. De plus, certains plans d'expérience, comme « les plans avec groupes appariés et anticipation » et la « comparaison des performances a posteriori pour un plan à six groupes avec anticipation » (Van der Maren, 1996, pp 228-232) n'ont pas cette exigence a priori. On y compare, pour chacun des groupes expérimentaux (avec aléatorisation²⁸) ou quasi expérimentaux (sans aléatorisation), les performances des individus (ou sujets) qui témoignent de caractéristiques (habiletés, compétences) semblables

28. Randomisation est l'anglicisme correspondant au mot français aléatorisation, soit : répartition au hasard.

avant l'intervention. On constitue ainsi des paires, des trios, des quatuors de sujet semblables alors qu'ils sont répartis dans les différents groupes. Ce sont les sujets semblables issus de chaque groupe, ou de chaque situation expérimentale, qui sont comparés entre eux et non pas les groupes. La question alors est : est-ce que la plupart (nombre à déterminer à l'avance) des sujets du groupe expérimental ont un gain (ampleur à déterminer à l'avance) supérieur à la plupart des sujets du groupe contrôle?

4. Les données probantes sont-elles un dictat?

Notons aussi que dans les situations complexes ou avec les individus complexes (composés d'éléments en interaction, mais de nature différente - incommensurables), comme le sont les êtres humains, aucune théorie éprouvée par la recherche expérimentale ou aucune pratique conforme aux données probantes n'est absolue : cela reste la meilleure hypothèse, celle qui résiste le mieux aux contradictions. Et lorsqu'il y a des faits qui infirment l'hypothèse ou le dispositif attesté, on parle de la réduction ou de la délimitation de son champ d'application par et pour la classe des sujets ou des événements qui n'obéissent pas à la prescription générale attestée par les données expérimentales ou par les données probantes.

Prenons un exemple vécu par l'un d'entre nous. Dans la période actuelle où les ordres médicaux craignent une surprescription d'opioïdes, le modèle de traitement préconisé consiste à donner aux victimes de sciatique très douloureuse de l'acétaminophène (ou paracétamol en Europe; marque commerciale : Tylenol) et de la prégabaline (marque commerciale : Lyrica). C'est la prescription que suivit le médecin des urgences. Or, en plus des effets secondaires désagréables, mais tolérables, dont la somnolence et des troubles digestifs, certains individus réagissent très mal au Lyrica qui, chez eux, peut provoquer des agitations incontrôlables (mouvements des bras et des jambes) qui peuvent durer et fortement perturber le sommeil. La médecin de famille a très vite corrigé le traitement en revenant, de manière très contrôlée, à un opioïde léger. Notons bien que la revue québécoise « Psychomédia », et la revue française « Prescrire » avaient attiré l'attention des médecins sur les effets négatifs du Lyrica et le peu de gain par rapport à un placebo dès le 1 juillet 2014 et l'avaient répété le 26 mars 2017. Il y a donc une littérature disponible sur ce traitement qui questionne une prescription influencée par une politique (lutte contre les opioïdes), ce qui montre bien la place et le rôle indispensable d'un Institut National²⁹ d'Excellence en Santé et en Services Sociaux, ici, sur la santé. C'est aussi ce qu'on attend en éducation de l'Institut National d'Excellence en Éducation³⁰.

29. Un collègue nous a dit récemment : "... dommage que tous les enseignants universitaires en éducation [quelle que soit leur discipline] n'aient pas bénéficié d'une formation inspirée du « Référentiel de formation des chercheuses et chercheurs francophones en éducation » (2019) ; au moins ils sauraient lire et comprendre, de manière critique et nuancée, l'intérêt, la signification et la pertinence spécifique des différentes modalités de la recherche en éducation, qu'elles soient quantitatives ou qualitatives".

30. Espérons que les gouvernements, l'actuel et ceux qui suivront, n'en feront pas une auberge espagnole et lui maintiendront ses objectifs initiaux que nous avons soutenus.

5. La nécessité des données probantes bannit-elle toute autre forme de recherche?

Là où certaines déclarations pourraient être malhonnêtes (espérons que non) ou indiqueraient une lecture un peu trop rapide et sans compréhension de l'écrit qu'ils critiquent, c'est quand, comme dans un titre, des auteurs prétendent que le texte de Gauthier, Bissonnette et Van der Maren (2023) met « à l'index un pan tout entier de la recherche en éducation au Québec ». Or, ce que ce texte qu'ils critiquent dit, c'est qu'après avoir examiné différents rapports de signification entre les mots théorie et pratique, notre texte se concentre, ensuite et seulement, sur deux des rapports (Vrai et Efficacité) car les autres rapports, dont l'Utilité qui renvoie à l'application des résultats des recherches fondamentales, ne sont pas concernés par ce que l'on entend, *dans ce texte*, par des « données probantes ».

Cela ne veut pas dire que les recherches appliquées, dont font partie les recherches évaluatives à côté des recherches-actions et autres recherches participatives, y compris les analyses phénoménologiques, sont inutiles et n'ont pas de valeur. Elles ont toutes une valeur, mais leurs validités internes, et surtout externes, sont différentes de celles de la recherche évaluative comparant plusieurs interventions. Ce que le texte qu'ils critiquent dit c'est que la recherche évaluative a une fonction importante, sinon essentielle, à *un moment donné*, c'est-à-dire après que les responsables de l'enseignement et le public se soient entendus sur les finalités de l'institution éducative, et pour *une tâche précise* : la gestion des méthodes et des dispositifs d'enseignement à plus ou moins grande échelle (une école, un centre de Service scolaire, une région, une province, un état) en vue d'atteindre les finalités préalablement choisies. Puisqu'il s'agit d'une application à grande échelle, la démarche du choix se base sur le modèle de la recherche de connaissances scientifiques et non pas, comme l'ergonomie, sur la recherche de solutions pratiques pour des situations précises et limitées. Lorsqu'il s'agit de fonder un choix de dispositifs en vue de la réalisation d'une politique ou d'une philosophie pédagogique, c'est-à-dire d'une finalité, la première étape est la délimitation de cette finalité. Une fois qu'un accord, un consensus ou un choix politique a été fait, une saine gestion doit faire l'hypothèse du meilleur dispositif pour l'atteindre; et c'est là que la recherche évaluative avec des groupes quasi expérimentaux devient indispensable. Comme les experts de l'éducation ont la plupart du temps des intuitions divergentes, des présupposés idéologiques différents et des propositions pédagogiques originales et généreuses auxquels ils adhèrent et promeuvent, l'imposition d'une méthodologie d'enseignement à toute une organisation pédagogique nécessite une évaluation au moins quasi expérimentale.

Cela ne veut pas dire que les modalités non expérimentales de recherche ne peuvent pas jouer un rôle important, mais en aval et en amont d'une recherche évaluative aboutissant à des données probantes. Sigmund Freud a dit qu'il y avait 3 métiers impossibles : gouverner, enseigner et soigner. Ce sont trois métiers où le résultat obtenu est toujours inférieur au résultat attendu et, par conséquent, il est toujours une source d'insatisfaction. Il est clair que le déni est un des mécanismes de défense pour les professionnels de ces métiers, entre

autres pour les promoteurs d'une mode pédagogique ou d'un dispositif innovant. Nous avons rarement entendu un politicien, en fin de mandat gouvernemental, dire qu'il n'avait pas réussi à améliorer la situation de la nation, bien plus que ses prédécesseurs (ou celui de la province voisine). Nous n'avons jamais vu un patient qui ne mourrait pas un jour, la vie étant une maladie mortelle et la mort un manque de savoir-vivre, quoique puissent faire le médecin et l'infirmière. Nous ne connaissons pas une classe où tous les élèves obtiennent une note parfaite; nous sommes toujours déçus de ne pas avoir pu conduire un élève à une meilleure réussite.

Mais allez donc dire à certains professeurs d'université en éducation que le projet généreux et les dispositifs géniaux auxquels leur intuition et leur réflexion les ont conduits ne marchent pas mieux, ne sont pas aussi efficaces que ce que d'autres dispositifs font!

À moins qu'une maladie ne réduise son énergie et sa lucidité, ou qu'il soit narcissique et trouve des causes externes à la permanence des difficultés qu'il rencontre dans sa classe, l'enseignant d'expérience réagira sur le coup, sinon après sa journée ou sa semaine. Il reviendra sur l'échec de son intervention et réfléchira (seul ou, mieux, avec quelques collègues) aux améliorations qu'il pourrait apporter pour en réduire la difficulté. En général, cette rétroaction autoformatrice ne touchera que quelques élèves et cela momentanément. C'est là qu'un parallélisme peut être osé avec ce que fait l'ergonomie : trouver une solution locale à ce qui ne marche pas, parfois même malgré les recherches, malgré les données probantes, soit ce qui a été prouvé comme efficace dans la majorité des cas, mais qui ne fonctionne pas avec ce cas particulier.

Malheureusement, certains enseignants universitaires peuvent persister à enseigner une des intuitions et des innovations généreuses, mais sans efficacité pratique, à une volée de futurs enseignants, parce qu'ils ne voient pas (ou ne veulent pas voir) les conséquences de leur enseignement autant que la professeure d'école confrontée immédiatement à la non-réussite, à la résistance cognitive de certains de ses élèves. Quand l'évaluation du dispositif imaginé avec génie et générosité par certains leur montre les limites de l'efficacité espérée, s'ils sont lucides et vivent une attitude scientifique* (doute, scepticisme, ouverture aux débats, à l'écoute, à la polémique - Van der Maren, 2014, p.17), ils vont retourner à l'examen critique des théories ou de l'intuition à l'origine de l'innovation proposée, réviser le dispositif, entreprendre une nouvelle recherche de développement ou une enquête participative pour mieux identifier, par exemple, les conditions matérielles, organisationnelles ou psychologiques qui sont un obstacle au succès. Là apparaît la pertinence de mener une enquête pour identifier la culture des écoles visées, la culture du milieu social et familial des élèves, les possibilités de collaboration entre la direction et les enseignants et des enseignants entre eux, ainsi que les ressources matérielles disponibles et le temps de formation, en plus de la tâche habituelle, que le projet exigerait. C'est là que des recherches tout à fait qualitatives, quasi ethnographiques, ont leur intérêt pour identifier l'ensemble des éléments du système classe qui résistent aux interventions de l'enseignant. C'est là aussi que des enquêtes phénoménologiques, comme les entrevues d'explicitation, sont utiles pour comprendre en quoi les ressentiments, les

injonctions introjectées, les règlements déviés ou contournés, les fictions dirigeantes et les héritages culturels ont un impact sur les fonctionnements du métier de l'enseignant.

6. Preuve culturelle de l'efficience, pas de l'efficacité

Certains auteurs ont ici évoqué ce que Sensevy (2022) appelle la preuve culturelle, qui n'est pas une preuve de l'efficacité d'un dispositif, mais seulement, et tout au plus peut-être, un ensemble d'indicateurs de son efficience au sens où Le Moigne (1977) a distingué l'efficience de l'efficacité. Pour faire court, l'efficacité est une mesure (souvent quantitative) du coût par rapport aux bénéfices et pose la question du choix de la meilleure méthode pour atteindre plus rapidement et avec un moindre effort l'objectif (la finalité) que l'on s'est fixé. De son côté, l'efficience est une évaluation ou bien du respect de normes professionnelles, d'une éthique, d'un cahier des charges ou bien, comme l'écrit Sensevy, du respect du savoir du connaisseur, ce qui équivaut au savoir d'un maître (comme dans la formation par compagnonnage), d'un spécialiste du domaine qui accompagne, guide et évalue l'apprenant. En bref, l'efficience est une mesure du bien faire les choses. Encore faut-il s'entendre sur ce qu'est « bien faire les choses » et cela dépend de la désignation de ceux qui décident de ce qui est bien fait : une habitude commune, la culture d'une nation, une tradition éducative, la culture d'une école de pensée pédagogique? On y reviendra plus loin.

Dans certains cas, l'efficience et l'efficacité peuvent être en contradiction. C'est ce que l'on voit, par exemple, dans la construction ou la réfection des routes où le contrat est donné au plus bas soumissionnaire (efficacité?) au détriment de la qualité du revêtement (efficience) qui exigerait des surplus, des dépassements de coût, par rapport au plus bas soumissionnaire, pour que la surface de roulement soit solide assez longtemps et sans défauts. Ce qui correspond aussi, assez souvent, à l'écart que l'on peut observer entre les perspectives technologiques, qui visent à ce que cela fonctionne, et les perspectives artisanales qui visent d'abord à ce que cela soit bien fait et même, dans certains cas, à ce que le résultat soit beau quelle que soit la manière et le temps ou l'argent exigés pour y arriver. Par exemple, si des études montrent l'effet positif de la diminution du nombre d'élèves par classe, elles montrent aussi que le coût est élevé³¹.

Le tableau 4³² ci-dessous montre les divergences entre différentes perspectives sous le titre des questions aux paradigmes. Nous utilisons ici la signification du mot paradigme tel que présentée par De Bruyne et coll. (1971) qui le définissent comme un ensemble d'éléments partagés par une communauté dans différents domaines qui recourent à des connaissances à des savoirs, à des habiletés: domaine dogmatique (foi et morale religieuses), épistémique (recherche de

31. Malheureusement, c'est surtout au coût que les gouvernements sont sensibles quand il s'agit de l'éducation ou de la santé. Par ailleurs, l'efficacité en termes de coût-bénéfice est essentielle pour les pays moins riches que le Canada; voir, par exemple, le rapport de la Banque Mondiale : *Cost effective approaches to improve global learning*.

32. Le tableau des questions paradigmatiques aux disciplines est le tableau complet présenté lors d'une conférence, du tableau 1.1, page 30, de Van der Maren, J.M., (2014), *La recherche appliquée pour les professionnels*, De Boeck, Bruxelles.

connaissances scientifiques), polytechniques (production et gestion), artisanale (fabrication et intervention) et artistique (création). Cet ensemble partagé par une profession, un métier, une corporation compte 5 éléments : 1°, une définition de ce qu'est leur objet, soit leur ontologie; 2°, les règles ou principes doivent respecter leurs activités, soit leur sémantique; 3°, les modalités instrumentales qui insèrent leurs activités dans la réalité, soit leurs techniques; 4°, les formes de communication qui assurent leur diffusion, soit leur rhétorique; 5°, la caractéristique visée par leurs activités qui permet de les évaluer, soit leurs exigences externes.

Lorsqu'on considère les 3 professions au centre de ce tableau et qu'on les situe dans le champ de l'éducation, soit la recherche de connaissances (épistémique), la gestion des systèmes et institutions (technique) et l'action d'instruire, de former des élèves (artisanat), on voit bien que les exigences externes, tout comme les autres dimensions de leur paradigme diffèrent : on passe de la vraisemblance ou de la signifiante pour les recherches scientifiques ou herméneutiques, à l'efficacité pour la gestion, à l'efficience pour l'instruction. Pourquoi cette différence d'exigence pour la gestion des institutions et l'instruction des élèves? Parce que dans leurs classes, les enseignants se retrouvent en face d'une portion importante d'élèves avec lesquels ils doivent adapter, modifier, ajuster les recommandations, les programmes, les méthodes et didactiques recommandées par les gestionnaires. Autrement dit, dans leurs classes, les enseignants sont contraints de bien faire ce qu'ils ou elles peuvent faire avec les élèves qu'ils ont dans le cadre des programmes et dispositifs efficaces pour la majorité de leurs élèves, selon les prescriptions des gestionnaires. Comme dans l'exemple du médecin, cité plus haut, qui déroge de la prescription du Lyrica pour un patient sciatique qui y est allergique. Il a moins été efficace du point de vue du système de santé, mais il a été plus efficace du point de vue du patient. C'est l'exception à laquelle les praticiens de la santé comme ceux de l'éducation sont contraints tout en respectant le cadre général des interventions promues par les recherches évaluatives sur les procédures de soins et sur les processus d'enseignement, quand les gestionnaires s'appuient sur la science plutôt que sur une culture locale. Notons, en passant, que Patricia Pitcher, qui fit sa thèse de doctorat sous la direction d'Henry Mintzberg à l'Université McGill avant de devenir professeure aux HEC, classe les enseignants non pas comme des artistes ou des technocrates, mais comme des artisans (1997). Comme tous les enseignants, en formation des maîtres nous sommes aussi des artisans, alors que les chercheurs se pensent parfois, sinon souvent des artistes (des innovateurs).

Tableau 4. Questions paradigmatiques aux disciplines

QUESTIONS PARADIGMATIQUES					
Pôles	DOGMATIQUES RELIGIONS	ÉPISTÉMIQUES NOMOTHÉTIQUES (causalité) KATANOÉTIQUES (sens)	TECHNIQUES TECHNOLOGIQUES (production, intervention)	FORMATIVES - ARTISANALES (action, fabrication)	ARTISTIQUES
<i>Ontologique</i>	FOI : quelle contenu de croyance incontestable et instestable offrir en contrepartie des exigences morales ?	Épistémologie : Quelle est la réponse admissible aux questions du rapport des hypothèses à la réalité ?	Fonctionnalité : le procédé, le produit fonctionne-t-il de manière efficace (moindre coût, moindre erreur) ?	Éthique : De valeurs, de quelles responsabilités témoigner qui organisent et rendent légitime l'action ?	Artistique : quelles variations dérangeantes et enchanteuses produire pour être (et rester) unique et admiré ?
<i>Sémantique</i>	Exégétique : quel forme d'hermétiques sacralisantes et d'interprétations doit soutenir la prédication	Théorique : Quelle précision et cohérence et consistance doivent avoir entre eux les concepts pour que les discours soient admis comme théories ?	Opérativité : les instructions sont-elles claires, simples, faciles, précises et complètes pour assurer le succès de l'utilisation ?	Esthétique : Quelles manières d'agir, quelles règles de l'art respecter pour que l'action soit reconnue comme professionnelle ?	Esthétique : quelle organisation, arrangement, dynamique icono-scénique exprime la limite personnelle des normes en suscitant ou en maintenant l'audience ?
<i>Technique</i>	Ritualisation : quelles célébrations, quels ritualisations, soutiennent l'adhésion et la participation.	Instrumentation : Quelles inscriptions (données, analyse, traitements) sont efficaces, permettent de fournir et de soutenir des hypothèses ?	Cahier des charges et Accessibilité : les ressources et les moyens indispensables à la mise en oeuvre sont-ils accessibles à un coût acceptable ?	Pragmatique : Quels usages spécifiques des outils généraux et spécifiques du métier permettent l'efficacité et l'efficience de l'action ?	Quelles connaissances des matériaux et quelles compétences techniques savoir maîtriser pour les exploiter dans des variations personnelles étonnantes et attirantes ?
<i>Rhétorique</i>	Quels contenu, formes, et structures liturgiques permet de soutenir la foi et la soumission morale ?	Communication : Quelles formes de présentation doivent exprimer et soutenir les hypothèses (formules, tableaux, graphiques, illustrations par des extraits, par des vidéos) ?	Publicité : Les arguments de la présentation rendent-ils le produit désirable et acceptable, adoptable ?	Scénarisation : Quelles manières d'intervenir, de montrer l'action et d'en parler indiquent sa recevabilité et sa contribution à la respectabilité du métier ?	Exhibition : quelles lieux, moments et organisations des présentations mettre en place pour exhiber une production à la fois personnelle et culturelle (reconnue comme telle) ?
<i>Exigence</i>	croyance - rassurance -exigence	Vraisemblance / Signifiante	Efficacité	Efficience	Étonnement enchanteur

Source : Van der Maren, J.M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels*, De Boeck, Bruxelles.

7. Évidentialité, preuve culturelle, preuve basée sur la pratique

Cela nous ramène à l'article de Sensevy, utilisé comme argument par Pulido et Allaire, dans lequel, sans nous laisser aller à une analyse critique que mériterait ce texte un peu confus, nous pointons seulement ce qu'il veut dire en parlant de la preuve culturelle et de ses limites. Cet auteur recourt d'abord à de nombreux dictionnaires qui examinent le sens courant des mots réalité, preuve, évidence, et emprunte à la linguistique le mot « évidentialité », sans que l'on voie comment les dictionnaires ou vocabulaires spécialisés, en particulier en éducation et chez les méthodologues, définissent dans nos disciplines, ces mots. Selon Cécile Barbet et Louis de Saussure (2012), des linguistes, l'évidentialité concerne, dans un sens restreint, « l'indication par le locuteur de la source de l'information véhiculée par son énoncé », alors que dans un sens plus large elle concerne l'indication de la fiabilité de l'information communiquée. On est loin de la preuve. L'exemple emprunté par Sensevy n'est pas sans rappeler, au Canada et au Québec, les langues algonquiennes qui, par l'ajout de préfixes et de suffixes, indiquent de manière plus précise des actions, des états ou des acteurs différents. La précision d'une information, de sa source ou de sa fiabilité ne sont pas preuve de l'existence d'un fait. Nous pouvons raconter que

nous, personnes habituellement crédibles et âgées (donc expérimentées) avons vu un renard, alors que ce n'était qu'un chien. En avons-nous pris une photo assez nette (et non truquée par l'IA) pour en être certains? Avons-nous vraiment pris la photo ou l'avons-nous piquée sur Internet? Ce n'est pas plus parce qu'un pape (une personne respectable) a proclamé le dogme de l'Immaculée Conception qu'elle est un fait auquel nous adhérerions même lorsqu'on nous dit que c'est le pape qui l'a dit. Ce n'est pas non plus parce que tous les catholiques l'admettent que c'est un fait vérifiable et prouvé.

Par ailleurs, il n'y a pas de preuve statistique : il y a des conventions statistiques qui soutiennent une preuve scientifique si les données traitées par des outils statistiques ont été recueillies en respectant les exigences de la recherche scientifique, telles que nous les avons listées plus haut. On ne peut donc pas opposer la preuve statistique à une « preuve basée sur la pratique » (practice-based evidence). Une pratique n'apporte jamais une preuve attestant de la validité d'une hypothèse. Mais elle peut apporter une contre-preuve, c'est-à-dire constituer un cas qui met en cause la généralisabilité d'une hypothèse devenue théorie. Encore faudrait-il que plusieurs cas pratiques, sans être l'effet d'un complot, apportent une même contre-preuve. Comme nous l'avons souligné, la contre-preuve répétée conduit la théorie à ne plus être généralisable, autrement dit, les cas contradictoires exigent que le domaine ou champ d'application de la théorie soit réduit en tenant compte des cas où elle ne s'applique pas.

Qu'est donc une « preuve culturelle »? Pour Sensevy, c'est une preuve basée sur la pratique, basée sur le savoir d'expérience du praticien. Il ajoute que les preuves culturelles sont liées « à la vie pratique, produisant elle-même des évidences, de la certitude, sans lesquelles elle serait à la fois impossible et incommunicable ». Il semble oublier que ces évidences ne sont pas des preuves, mais des conventions transmises de génération en génération, comme des axiomes que l'on admet et que l'on partage sans pouvoir ni sans avoir à les prouver parce qu'ils sont nécessaires ou coutumiers. Il distingue en outre deux sortes de preuves culturelles : les preuves communes et les preuves des connaisseurs de pratique. Les preuves (dit-il au lieu de savoirs) communes sont les faits, les événements et les pratiques éducatives qui sont des exemples évidents qui font l'unanimité de ceux et celles qui ont une expérience suffisante de la pratique. Les preuves des connaisseurs de pratique apparaissent comme des « systèmes de connaissances (savoirs) avérées et reconnus par le collectif qui reconnaît et transmet les arts de faire ». Ni l'une ni l'autre ne sont des preuves d'efficacité : elles sont des indices de conformité à la pensée commune, à une culture ou à une école de pensée pédagogique ou à une institution de formation professionnelle. Et la plupart du temps, elles sont des indicateurs d'efficacité aux yeux du commun d'une population ou d'un ordre professionnel. La plupart des parents ont un savoir culturel commun, ayant passé au moins 11 années à l'école, et cette expérience, plus ou moins commune, leur permet, pensent-ils, de juger d'un enseignement bien fait. Mais la conformité à leur savoir d'expérience issu de leur passé comme élève ne peut pas être une preuve du bien ou du mal faire effectif de l'enseignement actuel à partir de ce que leur rapporte leurs enfants de l'enseignement reçu. Quant à la preuve culturelle du connaisseur de la pratique, elle n'est que l'observation des indices plus ou moins explicites de la conformité

d'une pratique à celle recommandée par un enseignement d'une école de pensée pédagogique ou par une formation donnée dans une institution ou un ordre professionnel. En aucun cas, il ne s'agit de preuves scientifiques d'efficacité pratique, elles ne sont essentiellement que les indices sur lesquels peuvent se baser des parents, des gestionnaires, de politiciens pour estimer la conformité à leurs attentes. Mais d'où viennent leurs attentes? Malheureusement, pas toujours de l'évaluation scientifique de l'efficacité ni même de la définition rigoureuse de ce que pourrait être, pour une population définie, l'efficience.

Concluons cette analyse des prétentions de l'article de Sensevy en soulignant que son désir de condamner les pseudopreuves statistiques par des preuves culturelles est une argumentation fallacieuse dans la mesure où il n'y a de preuve statistique que là où les règles de la recherche scientifique ont été respectées et qu'il n'y a donc pas de preuve statistique en soi. Il n'y a pas plus de preuves culturelles, ce qu'il entend par là n'étant que des indices, souvent peu discriminants, mais partagés par certains groupes culturels ou professionnels, pour juger de la conformité des productions à leurs attentes fondées sur des habitudes, sur des traditions, sur des idéologies.

8. Le rôle des autres formes de recherche en éducation

Revenons à la recherche évaluative et aux données probantes qui n'excluent pas du tout les autres formes de recherche appliquée. Ces autres formes de recherche se trouvent avant et après celles qui aboutissent à l'efficacité d'une méthode d'enseignement, d'un dispositif. Avant ce sont celles qui, une fois les finalités de l'éducation définies, s'interrogent sur les possibilités de réalisation d'une intuition, sur ses conditions de succès et les recherches qui tentent encore d'améliorer les méthodes et les dispositifs après qu'une évaluation scientifiquement conduite en ait montré les possibilités et les limites.

Par ailleurs, nous pensons aussi que la recherche évaluative suppose une comparaison entre l'avant et l'après d'une intervention, avant et après la mise en action d'un dispositif. C'est la comparaison temporelle simple. Mais le contexte pourrait interférer favorablement ou défavorablement. C'est pourquoi on va privilégier plusieurs observations ou mesures avant, pendant et après l'intervention ou l'application du dispositif. Cela permettra de voir si le changement (un apprentissage) observé n'était déjà pas présent avant l'intervention, si l'intervention l'a accéléré, stabilisé ou ralenti et s'il s'est maintenu après l'intervention, au même rythme qu'avant ou avec un rythme accéléré par l'intervention ou si l'intervention a eu peu d'effet à plus ou moins long terme. Ces exigences méthodologiques expliquent que ces recherches évaluatives ne sont si simples à organiser ni peu coûteuses en temps, en personnel et donc en financement. Ces exigences expliquent donc pourquoi elles ne foisonnent pas et pourquoi ce sont les études avant l'évaluation de l'efficacité (par exemple, les recherches d'innovation, les recherches-actions) ou après l'évaluation (les recherches de développement à partir de recherche d'innovation pour améliorer des implantations locales) qui sont les plus répandues. Ces recherches, avant ou après la recherche évaluative expérimentale, produisent des observables plus rapidement et ont moins d'exigences en personnels et financières. Par

ailleurs, si ces observables plus rapides semblent signaler une certaine efficacité en rencontrant certaines attentes, non seulement les gestionnaires pourraient s'en contenter avant d'obtenir les résultats d'une évaluation expérimentale, mais en plus elles peuvent fournir des indications sur les conditions nécessaires à la mise en place d'une évaluation expérimentale d'envergure.

9. Les études de cas et les études pilotes

Les études de cas et les études pilotes ne permettent pas la généralisation tout en étant nécessaires lorsque les connaissances scientifiques ne sont pas suffisamment disponibles. La comparaison ante-post dans une classe par un enseignant, valide et pleine de renseignements pour lui, est insuffisante pour être généralisée à d'autres. On dira qu'elle a une bonne validité interne, mais une faible validité externe. Bien évidemment, les collègues de cet enseignant pourraient s'en inspirer, mais c'est trop localisé pour qu'une direction puisse fortement la recommander aux autres. La recherche évaluative qui vise tant une bonne validité interne qu'une validité externe, la généralisation d'une recommandation, exige que soient comparés entre eux les gains relatifs de différentes interventions. Si plusieurs applications d'une même méthode ou d'un dispositif identique dans des classes différentes, ce qui imposera de facto des ajustements locaux, montrent des gains qui vont dans le même sens, malgré les ajustements locaux, alors la validité externe augmente et une recommandation de la méthode ou du dispositif le plus efficace devient mieux fondée, et justifiée. Ainsi, nous pensons que les résultats de plusieurs recherches comparables, mais pas identiques, dans des lieux et/ou des époques successives ou éloignées, ont plus de validité externe et donc plus de généralisabilité qu'une seule recherche faite dans une seule situation, surtout si elle est unique comme les sont généralement les recherches menées dans les écoles et les classes « volontaires », ce qui comporte de nombreux biais (Rosenthal, 1969; Rosenthal et Jacobson, 1971). Aussi, on ne peut pas se contenter ni d'une étude de cas, ni d'une étude pilote menée dans plusieurs classes et même dans plusieurs écoles parce que les études pilotes sont trop proches des promoteurs et qu'en général les études pilotes bénéficient de conditions favorables (publicité, volontariat, formation spéciale et financement, reconnaissance d'un statut à ceux qui y participent) que n'auront pas les enseignants et les classes lors de la généralisation à un plus grand ensemble. L'étude de cas et les études pilotes ont cependant tout leur sens lorsqu'on les utilise pour identifier les conditions nécessaires à la réussite d'une implantation généralisable et à la vérification, par une recherche évaluative expérimentale comportant les mêmes conditions que les institutions (Écoles, Centre de service, Ministères) pourront effectivement leur accorder.

Cela étant, il est normal que les recherches appliquées, les recherches qui visent l'utilité tant que cette dernière n'est pas démontrée, foisonnent parce que l'échec relatif, mais inéluctable, de la situation d'enseignement persiste. De plus, la mode contemporaine et consumériste de l'innovation pour « l'innovant » pousse le CV des universitaires, quitte à occulter ce que les prédécesseurs ont fait de plus ou moins bien réussi. Cependant, comme on l'a indiqué précédemment, étant donné les difficultés techniques de réaliser des recherches évaluatives expérimentales d'envergure régionale ou nationale et les résistances auxquelles elles font

face, il est aussi normal qu'elles soient plus rares. D'autant plus qu'elles impliquent plus de personnel, sur une longue période et coûtent plus cher. Or, comme les politiciens, lorsqu'ils ne sont pas « des Hommes d'État », gèrent le moment, l'économie immédiate et leur réélection, les plans de recherche évaluative septennaux et coûteux n'ont pas leur faveur, sont peu encouragés et subventionnés.

10. L'Éducation, ambiguïté entre idéologie et science, entre continuité et course à l'innovation

Enfin, Evans, en 2007, a décrit la praxis comme étant « à la fois une action pensée et finalisée autant que finalité pensée et agie ». Ce qui nous renvoie à la situation à l'origine de la pédologie : la pédagogie scientifique était et a toujours été un compromis entre science et idéologie. Comme le texte évoqué (Gauthier & coll. 2023) le dit, ce n'est pas une théorie scientifique qui peut générer des finalités, des valeurs, des objectifs institutionnels. L'école a de tout temps intéressé les religions. Les gouvernements, les politiciens, y sont passés et s'y sont aussi fort intéressés une fois qu'ils ont pris le relais des religions pour les subventionner et faire de la fréquentation des écoles une obligation légale. De plus, tous ceux qui ont fréquenté les écoles ont souvent la science infuse de l'enseignement : ils connaissent l'école puisqu'ils y sont allés. En ce début du XXI^e siècle, le problème est qu'avec le déclin des religions catholique et protestante traditionnelles, qui homogénéisaient la culture des populations Ouest-Européennes et Nord-Américaines, un foisonnement d'idéologies a été favorisé par le multiculturalisme. Cela rebondit sur l'école, sur les conceptions que les pédagogues, les psychologues, les sociologues, les philosophes et les politiciens peuvent avoir du rôle de l'école, souvent devenue un fourre-tout, et sur les pédagogies, encore que chacun prétende souvent que la sienne est la meilleure pour les enfants.

Les facultés forment, non seulement des enseignants d'école, mais aussi des futurs professeurs d'université formateurs d'enseignants d'école. Ces facultés vivent la même multidisciplinarité, les mêmes diversités idéologiques et donc pédagogiques, du moins au niveau des discours qu'ils délivrent aux futurs enseignants des écoles. Et parce qu'ils sont professeurs d'université, ces universitaires des facultés et départements (de sciences?) d'éducation se réclament en outre de la liberté académique, ce qu'en réalité ils n'ont pas. Tant qu'ils forment de futurs enseignants d'école, leur liberté n'est pas une liberté de parole, d'opinion. Ils sont, qu'ils le veuillent ou non, contraints à respecter un programme et les contenus du programme. Lorsque l'un de nous donnait un cours de didactique générale, il ne pouvait pas enseigner l'astrologie et la cartomancie. Quand il donnait des cours de méthodes de recherche en éducation, il ne pouvait ni donner des cours de cuisine ni donner des cours sur les sondages qui sont des objets d'études en sociologie et en sciences politiques, mais pas en éducation. Lorsque, comme professeur-chercheur dans une université nous faisons de la recherche fondamentale sur les processus d'enseignement et d'apprentissage, nous disposons d'une relative liberté académique. Mais, dans le cas de l'enseignement aux futurs enseignants des écoles, intervenant dans la formation à une profession, nous sommes de hauts fonctionnaires de l'État qui nous paie via les subventions

accordées à nos institutions et notre éthique professionnelle nous oblige à n'enseigner que ce qui est validé ou du moins ce qui fait consensus dans notre champ d'enseignement et dans le programme professionnel auquel nous participons. Quoique puissent en penser les syndicats lesquels, sur ces considérations, outrepassent souvent leurs fonctions légales. Notons qu'en recherche aussi, la liberté n'est que relative, car pour obtenir des subventions permettant la recherche, les candidats doivent, actuellement, souscrire à des exigences qui ne sont pas scientifiques, comme les exigences idéologiques de montrer qu'ils respectent les principes moraux EDI (Équité, Diversité, Inclusion) et les thématiques souhaitées par les gouvernements qui contrôlent les budgets des organismes subventionnaires. Ainsi, nous avons connu des collègues qui embarquaient sur des sujets à la mode pour lesquels ils n'avaient aucune compétence, mais qui étaient facilement financés. En outre, au Québec, les chercheurs doivent écrire leur demande de subvention en anglais s'ils veulent que la grande majorité des membres qui composent les comités de sélection et d'attribution des subventions fédérales comprennent leur projet et les évalue correctement. Où es-tu, chère liberté académique?

Terminons enfin par le paradoxe que nous avons vu lorsque certains universitaires, chercheurs et professeurs aux cycles supérieurs, mais aussi enseignants en formation des maîtres, réclament que tous s'entendent pour promouvoir les mêmes méthodes et dispositifs d'enseignement, alors qu'en même temps ils prétendent, comme chercheurs, devoir et pouvoir disposer de la liberté académique. Ce paradoxe tient sans doute de la situation de plus en plus ambiguë de la formation des enseignants dans les départements universitaires en éducation ou dans les Hautes Écoles Pédagogiques, alors que le statut envié ou imposé par les États se réalise surtout par le mythe de la « (grande) recherche » innovante et payante (par les subventions) plus que par l'enseignement et la formation efficace autant qu'efficace des maîtres des écoles. Cette ambiguïté n'existait pas dans les années 1960 à 2000 en Europe lorsque les Écoles Normales (ou Écoles Magistrales en Suisse) n'avaient qu'une fonction, la formation à l'enseignement des maîtres des écoles et que la maîtrise en éducation dans les universités formait les enseignants des Écoles Normales. Ce n'était aussi pas le cas de certaines universités au Québec tant qu'elles n'ont pas réclamé de former des chercheurs et chercheuses par les programmes de M.A et de Ph.D. Mais elles se sentirent sous-estimées, dévalorisées, alors qu'à notre sens il n'y a pas plus noble fonction dans une société que la formation des enseignants des Écoles. Pas de recherches savantes là, seulement des formations professionnelles inspirées des recherches faites ailleurs que dans les Écoles Normales, dispensatrices autant des connaissances scientifiques que des savoirs pédagogiques. Car la plupart des professeurs d'Écoles Normales avaient d'abord enseigné comme instituteurs (au primaire) ou professeurs (au secondaire) avant de faire la maîtrise pour accéder au poste d'enseignant des Écoles Normales; il fallut encore y ajouter le Ph.D. lorsque les formations des maîtres furent « universitarisées ». Les pratiques passées n'étaient pas si mauvaises que cela et l'histoire peut nous faire observer les dérives du présent.

Références

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante; l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, p. 85-93
- Barbet, C. et de Saussure, L. (2012) Présentation : Modalité et évidentialité en français. *Langue Française*, numéro 173, pp 3 à 12.
- Bernard, C. (1865), *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Réédition : Flammarion.
- Bernard, C. (1867), *Principes de médecine expérimentale*. Émile Martinet Éditeur.
- Buyse, R. (1935), *L'expérimentation en pédagogie*. Bruxelles : Lamertin.
- Chrishman, O. (1896), *Paidologie : Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes*. Iena : Vopelins. (Pédologie, ébauche d'une science de l'enfant)
- Dagnelie, P. (1998), *Statistique théorique et appliquée*. Bruxelles, DeBoeck.
- Depaepe, M. (1999). La recherche expérimentale en éducation de 1890 à 1940: les processus historiques sous-jacents au développement d'une discipline en Europe de l'Ouest et aux États-Unis. Dans Hostetter, R. et Schneuwly, B., *Le pari des sciences de l'éducation*. DeBoeck Université, pp. 29-56 (voir ses références bibliographiques pour une étude historique plus détaillée).
- Evans, R. Existing practice is not the template. *Educational Researcher*, 36, 553-559.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Van der Maren, J.M. (2023). *La pertinence de l'utilisation des données probantes en éducation à la lumière des rapports théorie-pratique*. Manuscrit non publié, Université TÉLUQ, Département Éducation. Répertoire des publications en accès libre. Accessible sur : <https://r-libre.teluq.ca/3064/f>
- Johnson, C. (2019). *Land of Wolves*, Traduction française, Le pays des Loups, chez Gallmeister, 2023.
- Le Moigne, J.-L. (1977). *Théorie du système général, théorie de la modélisation*. Paris : PUF.
- Pitcher, P. (1997). *Artistes, artisans et technocrates dans nos organisations. Rêves, réalités et illusions du leadership*. Montréal, Éditions Québec-Amérique. (2^e édition).
- Pulido, L. et Allaire S. (2023). Proposition pour définir et mobiliser les « pratiques efficaces reconnues par la recherche » In T. Laferrière, D. Savard, M-A. Éthier, Makdissi, H. (Eds.), *Le PL23 et l'INEE : excellence ou standardisation en éducation? Réserves et propositions d'universitaires*. [En ligne]. Disponible : <https://drive.google.com/file/d/17LdlN78EQguRJA85im-GUWlfa1AGOBkA/view>.
- Rosenthal, R. (1969). La participation volontaire. Dans Lemaine, G. et Lemaine J.M, *Psychologie sociale et expérimentation*. Paris : Mouton, pp. 71-79
- Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'École*. Tournai: Casterman.

- Semmelweis, I.P. (1861). *Die Aetiologie, der Begriff und die Prophylaxis des Kindbettfiebers*. Pest-Wien-Leipzig, (Étiologie, concept et prophylaxie de la fièvre puerpérale). (Voir sur France culture un récit intéressant de sa vie et son œuvre. <https://www.radiofrance.fr/franceculture/semmelweis-le-medecin-qui-tenta-d-imposer-le-lavage-de-mains-8212272>).
- Sensevy, G. (2022). Vers une épistémologie des preuves culturelles. *Éducation et didactique*, pp. 145-164. (En ligne)16-2, mis en ligne le 2 janvier 2024. URL: <http://journals.openedition.org/educationdidactique/10415>; DOI : <http://doi.org/10.4000/educationdidactique.10415>
- Schuyten, M.C. (1911), *La pédologie* (Synthèse). Gent : Vanderpoorten
- Tricot, A. (2017). La connaissance et la solution. *Éducation et didactique*, 11-2, pp. 57-61. (En ligne) 11-2017 URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2725>.
- Van der Maren, J.M. (1977). Le double aveugle contre Pygmalion : Éléments de psychosociologie de la recherche en éducation et méthodologie des plans. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol.3 n.3, pp. 365-380.
- Van der Maren, J.M. (1996), *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : PUM et Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.M. (2014) *La recherche appliquée pour les professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.M., Brodeur, M., Gervais, F., Gilles, J.L., Voz, G., (2019), *Référentiel pour la formation des chercheuses et des chercheurs francophones en éducation*. Montréal : ADEREQ. Accès en ligne sur Papyrus, UdeM. Permalien : <https://doi.org/10.11866/21889>.
- World Bank document (2020). *Cost-Effective Approaches to Improve Global Learning: What Does Recent Evidence Tell Us Are “Smart Buys” for Improving Learning in Low and Middle Income Countries?*

Chapitre 3 – Le message et les messagers des réformes scolaires. Se satisfaire du balancier ou viser le progrès?

Clermont Gauthier
Steve Bissonnette

Introduction

Nos deux premiers chapitres ont permis de clarifier les concepts de théorie et de pratique et de montrer dans quel sens il faut comprendre les rapports théorie-pratique en enseignement. Ils nous ont également donné l'occasion de prendre le contre-pied de certaines affirmations concernant la recherche notamment en ce qui concerne la question de la preuve et des données probantes. Nous avons pu ainsi faire valoir l'importance des données probantes pour déterminer les bonnes pratiques en enseignement afin d'améliorer la formation initiale et continue des enseignants et partant, la réussite scolaire des élèves.

Dans ce chapitre-ci nous poussons notre démarche un peu plus loin et tentons de montrer qu'il n'y aura de progrès possible en éducation qu'à la condition de s'appuyer sur les données probantes et que celles-ci cimentent le message des messagers à travers la structure.

1. Introduction. Le message et les messagers de l'institution scolaire

Le *curriculum* est à la base de tout système éducatif. Il contient un message fait non seulement de valeurs à promouvoir dans la société pour assurer le vivre ensemble, mais il renferme également des contenus culturels pour instruire la jeunesse et lui faire acquérir les savoirs, savoir-faire et savoir-être pour fonctionner dans la société, pour pouvoir s'y épanouir et contribuer à son développement. Plus encore, le message du curriculum ne se limite pas aux valeurs et contenus à promouvoir, il n'est pas neutre pédagogiquement, il contient également une organisation interne (des objectifs, une répartition et une séquence des contenus) qui a un impact sur l'enseignement.

Pour fonctionner, un système éducatif fait appel aussi à des *messagers* qui vont exécuter diverses fonctions. Ceux-ci sont nombreux et occupent des positions diverses dans les strates de l'institution scolaire. On peut les classer en trois grandes catégories. D'abord, tout en haut de la pyramide, on retrouve ceux qui définissent le message, ce sont les concepteurs et les décideurs qui donnent une direction idéologique et une impulsion pour l'implantation du message. Puis, à un niveau intermédiaire, il y a ceux qui jouent le rôle d'ambassadeurs et diffusent le message dans tout le système : ce sont les inspecteurs, les agents de développement pédagogique, les conseillers pédagogiques, les directeurs d'établissements, les formateurs de maîtres, les concepteurs de manuels scolaires. Enfin, au niveau de l'école et des classes, œuvrent les enseignants, soit ceux qui ont le mandat d'instruire et d'éduquer les élèves aux contenus de ce même message.

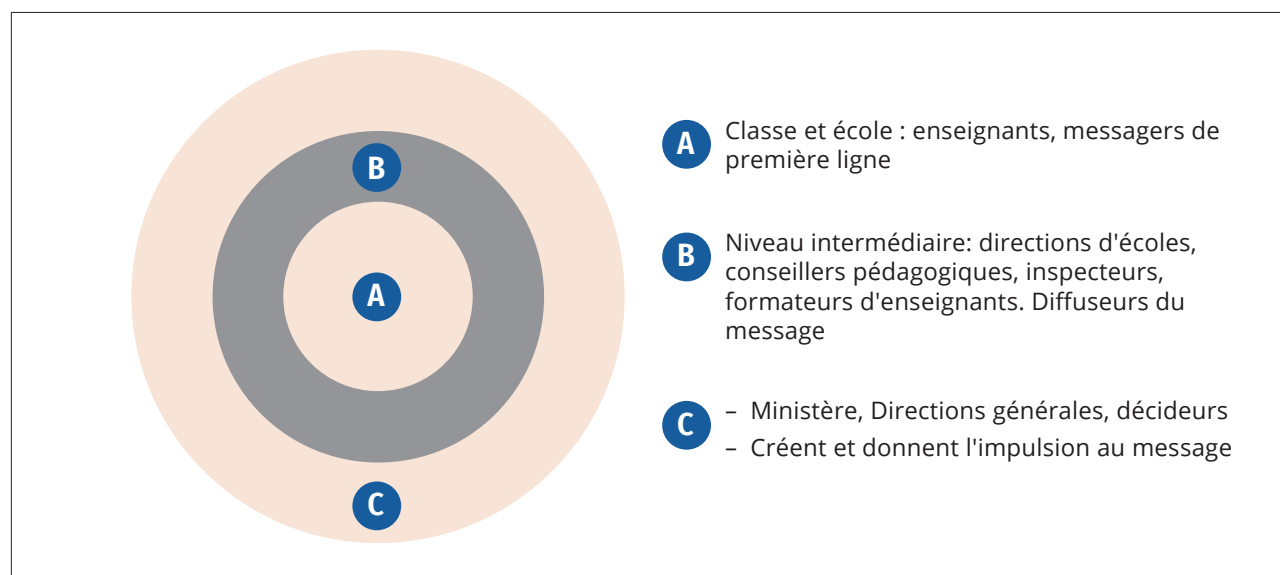
Si ces derniers sont les troisièmes dans l'ordre de notre énumération, ils sont en réalité les acteurs de première ligne sur le terrain. Messagers de l'État, c'est aux enseignants qu'incombe la tâche de transmettre directement aux générations montantes les valeurs et contenus jugés essentiels par une société à travers un curriculum. Ils instruisent les élèves à un contenu culturel déterminé et ils le font en mobilisant des stratégies pédagogiques appropriées. Pour ce faire, ils doivent être bien formés à la fois au message à transmettre et aussi aux manières de le faire acquérir adéquatement.

Ils seront formés par les messagers de la seconde strate, inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs d'écoles, formateurs de maîtres, chefs de groupes, éditeurs de manuels scolaires, etc., qui sont les acteurs de seconde ligne, les messagers intermédiaires. C'est à ces derniers que revient la responsabilité d'expliquer le message, de le rendre crédible, de le diffuser dans le système auprès des enseignants, et ce, tant en formation initiale que continue. Leur rôle est crucial, mais souventes fois tenu dans l'ombre en raison de la notoriété des décideurs tout en haut de la pyramide ou encore relégués à l'arrière, et ce, face à l'importance numérique et stratégique des messagers de première ligne, les enseignants qui sont les véritables acteurs de la réforme sur le terrain.

Pour leur part, les messagers de la troisième ligne qui donnent l'impulsion au système éducatif sont en retrait de l'action immédiate. Chefs d'orchestre, ils sont à la fois éloignés des élèves et des enseignants, mais en même temps ils en sont tout près, car ce sont eux qui sont responsables de définir le contenu et les orientations du message que ces derniers auront à transmettre, c'est-à-dire le curriculum.

Le système éducatif pourrait ainsi être schématisé par trois cercles concentriques qui regroupent ces acteurs à divers niveaux selon leur responsabilité par rapport au message à véhiculer.

Figure 5. Le système éducatif schématisé en 3 cercles concentriques



Un premier objectif de ce texte est de montrer que le *message* (le curriculum, les valeurs et les contenus à transmettre) du système éducatif a évolué au Québec au fil des années tout comme la fonction des divers *messagers* de l'État qui, soit apparaissent ou disparaissent dans les structures de l'appareil étatique ou encore voient leur rôle se transformer en fonction de la nature du message. Quand on examine les changements, on se rend compte d'abord que chaque réforme éducative a été réalisée dans une perspective de continuité ou de rupture. Mais on s'aperçoit aussi, et cela constitue notre second objectif, qu'en les observant sur une plus longue durée qu'ils se sont succédé dans une sorte de mouvement de balancier dans lequel ce qui remplace l'ancien sera lui aussi remplacé par autre chose d'encore plus nouveau. Nous reprenons ainsi à dessein cette métaphore utilisée par Slavin (1989) pour illustrer cette évolution des changements qui se succèdent, mais en fin de compte ne règlent rien. Le mouvement de balancier se transforme finalement en cercle vicieux.

Enfin, et en cela, nous poursuivons notre troisième objectif, nous nous demandons quelles leçons nous pouvons tirer du passé. L'incessant mouvement de balancier est-il un horizon inéluctable? Serait-il possible de conserver des éléments positifs qui ont été perdus et/ou d'y ajouter de nouveaux ingrédients qui permettront d'affronter avec succès les défis à venir? Bref, comment pouvons-nous cesser de tourner en rond, comment se sortir de ce cul-de-sac stérile et aboutir enfin à une forme de progrès comme dans d'autres domaines (médecine, ingénierie, agriculture, etc.)? C'est sur ces questions que nous engagerons la discussion après avoir circulé à travers les méandres de l'évolution des *messages* et de la fonction des *messagers* de notre système scolaire.

2. Le Québec et ses réformes éducatives : continuités et ruptures dans un mouvement de balancier

Quatre périodes caractérisent l'évolution des réformes au Québec : 1- d'abord, une forte cohérence d'ensemble accompagnée d'une longue continuité pendant près d'un siècle sous l'égide de l'Église; 2- ensuite, une rupture radicale avec le passé religieux lors de la Révolution tranquille et une proposition de curriculums très généraux; 3- à partir des années 1980, une réforme qui propose plutôt des curriculums très précis, les programmes-habilités; 4- enfin, avec les années 2000, l'approche par compétences met de l'avant l'idée qu'il faut changer radicalement la manière d'enseigner et passer ainsi du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage.

Nous examinerons ces différentes réformes principalement sous l'angle des transformations curriculaires. Chacune d'entre elles implique non seulement un *message* véhiculé (le curriculum et les valeurs proposées), mais mobilise également des *messagers* qui la portent à la fois au niveau des classes, de même qu'en formation initiale et continue. La première réforme et celle que nous venons de vivre seront analysées plus en profondeur, car elles constituent respectivement le point de départ, soit la fondation initiale de notre système scolaire, et le point d'arrivée, c'est-à-dire la situation actuelle. Nous montrons qu'à partir de

la Révolution tranquille, différentes réformes se succèdent de rupture en rupture dans une sorte de mouvement de balancier (Slavin, 1999) comme si un changement en éducation ne semble pouvoir se réaliser que sur la dépouille de ce qui l'a précédé.

2.1 Cohérence et continuité lors de la période des *programmes-catalogues* (1905-1969)

Dans cette section, nous examinerons d'abord des programmes qui ont été mis sur pied au tout début de la formation de notre système scolaire. Ils sont rudimentaires, mais ouvrent la voie à ceux que nous examinerons plus attentivement par la suite, à savoir les programmes-catalogues.

2.1.1 Des programmes précurseurs : les programmes d'examens et les programmes indicatifs

Les vingt-cinq années qui suivirent l'Acte d'Union³³ (1841) constituent dans l'histoire de l'enseignement du Québec une période décisive au sens où, par l'adoption de lois et la mise en place de nouvelles structures, on créa ce que l'on pourrait appeler les véritables débuts du système scolaire québécois. Ces fondations ne subirent pas de modifications majeures durant près d'un siècle.

Parmi des changements importants, il faut noter la création du conseil de l'Instruction publique (1856) et de ses deux comités, l'un catholique et l'autre protestant. Ce sont les véritables détenteurs du pouvoir en matière des politiques éducatives. On remarque également la création du poste de Surintendant de l'Instruction publique, personnage important dont le mandat était entre autres de coordonner les programmes scolaires ainsi que son bras ouvrier, le département de l'Instruction publique, de même que les instances exécutives du Comité catholique, le corps d'inspecteurs. On assiste à la création des premières commissions scolaires, des premières écoles normales (1857), des Bureaux d'examineurs. Des efforts furent également entrepris pour unifier et préciser les programmes d'enseignement qui variaient considérablement d'une ville à l'autre, d'une école à l'autre, voire d'un maître à l'autre (Dufour, 1997).

Chez les francophones, c'est le *Comité catholique du Conseil de l'instruction publique* qui avait l'autorité complète sur l'élaboration et la transformation des programmes des écoles catholiques et des institutions de formation des maîtres. Il exerça pendant plus d'un siècle une influence prépondérante et une mainmise étroite sur tout sur le système d'éducation québécois.

Toutes les instances éducatives devaient recevoir l'imprimatur du Comité catholique. Les programmes d'enseignement, les programmes des écoles normales, les manuels scolaires, les règlements concernant l'ensemble de l'organisation scolaire devaient être approuvés par le Comité catholique.

33. L'Acte d'Union est une loi du Parlement britannique promulguée en 1841 qui a eu pour effet de réunir les colonies du Haut-Canada et du Bas-Canada sous l'égide d'un seul et unique gouvernement, donnant naissance à la Province du Canada ou Canada-Uni.

Plus encore, des religieux jouaient aussi un rôle de messagers stratégiques dans toutes les strates de la structure. Par exemple, des manuels scolaires étaient écrits par des membres du clergé, plusieurs parmi les professeurs d'écoles normales étaient des religieux. Bref, on le comprend aisément, le message était religieux et les porteurs du message, chacun dans son rôle ou sa strate, étaient soit des religieux soit des catholiques dévoués, ce qui revient pour ainsi dire au même quant au contenu et à la cohérence du message véhiculé par les messagers dans tout le système.

Avant de prendre la forme que l'on observe aujourd'hui, les programmes scolaires sont passés lentement, de façon graduelle, par une série de métamorphoses qui en ont modifié progressivement la nature. Des programmes « embryons » furent élaborés avant 1905. On les appelle les *programmes d'examen* et les *programmes indicatifs* (Gauthier, Belzile et Tardif, 1993). Les premiers, datant de 1861 et constitués uniquement de questions, servaient à évaluer les connaissances des candidats à l'enseignement par les Bureaux des examinateurs du temps. Ce ne sont pas des programmes d'enseignement au sens strict du terme puisqu'ils ne sont faits que de questions à répondre (1 727 au total) ayant rapport aux différentes matières enseignées dans les écoles (grammaire, histoire, géographie, arithmétique, etc.). Ils servaient plutôt à déterminer les connaissances communes que les futurs enseignants devaient posséder en vue de l'obtention de leurs brevets d'enseignement des écoles accordés par les Bureaux des examinateurs. En fait, il s'agit de « programmes » dont la fonction est de vérifier si les enseignants possèdent les qualifications nécessaires pour exercer cette fonction. Il faut dire qu'ils ont été créés dans le but de pallier les insuffisances de la formation des enseignants. En l'absence d'écoles normales (entre 1842 et 1856), les besoins, parfois pressants, d'enseignants ont contribué à répandre la pratique de l'embauche de maîtres peu qualifiés. Il suffisait, avant 1856 (et le phénomène a persisté, dans le milieu rural, jusqu'à l'aube des réformes scolaires des années soixante précédant la Révolution tranquille), de posséder un certificat de moralité et d'instruction religieuse (signé par un curé) et un extrait du registre des baptêmes pour être en mesure d'exercer le métier d'enseignant. C'est pour combattre cette situation que les Bureaux d'examineurs (1841-1898) et le Bureau central des examinateurs (1898-1939) ont été créés par les autorités. Ces bureaux ont tenté, en faisant passer des examens de certification aux futurs candidats à l'enseignement, d'uniformiser les qualifications des instituteurs et de hausser le niveau de leurs connaissances disciplinaires et pédagogiques. Bref, ils constituaient une *première tentative pour contrôler l'accès au métier d'enseignant*. Par ricochet, ils renseignaient sur ce qui était enseigné, (c.-à-d. le curriculum) dans les écoles au cours de cette période.

Les seconds programmes, les *programmes indicatifs*, qui apparurent en 1873 et qui furent révisés en 1888 et 1898, indiquaient de façon très succincte les matières qui devaient être enseignées au niveau des écoles. Cette nature très schématique est la raison pour laquelle on les appelle les programmes *indicatifs*. Jusque-là, point de rupture sous l'égide de l'Église, tout se passe dans la continuité du message curriculaire.

2.1.2 Les programmes-catalogues (1905-1969)

À compter de 1905, un nouveau type de programme scolaire, créé par le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, fit son apparition et mérite d'être considéré comme le premier grand moment de l'évolution des programmes tellement il a marqué le paysage scolaire québécois pendant plusieurs décennies. C'est le *programme-catalogue* dont il convient d'esquisser à grands traits le *message* tant il jouera un rôle important.

Le message des programmes-catalogues

Comme son nom l'indique, le contenu de chaque matière du programme-catalogue est minutieusement détaillé pour chaque degré scolaire. Il comporte également des principes éducatifs et des directives pédagogiques à l'intention des enseignants. Par conséquent, ce type de programme oriente de façon précise les agirs du maître. Des versions successives et améliorées des programmes-catalogues furent publiées lors des révisions de 1923-29, de 1937-39, de 1948-59 (Gauthier, Belzile et Tardif, 1993).

Dans les programmes-catalogues, il est souvent question de l'*ordre social*. Plusieurs fois les propos valorisent en effet une société homogène où règne l'ordre et dans laquelle la *religion est perçue comme le ciment unificateur* entre les hommes. Bref, c'est d'une société traditionnelle qu'il s'agit et d'une idéologie de conservation religieuse dont on fait la promotion (Martineau, Gauthier et Tardif, 1993). Dans le prolongement de cette vision, *l'agriculture, le patriotisme et la famille* sont aussi des valeurs omniprésentes du tout début de ces programmes en 1905, et même au-delà, jusqu'à la réforme des années 1960. On accorde à l'enseignement de l'agriculture une place considérable qui déborde les finalités strictement utilitaires puisqu'elle revêt une fonction de « *conservation des mœurs* ». À cette époque, société agricole et société religieuse vont de pair. Lorsque l'on considère l'importance des entreprises agricoles, qui sont essentiellement des entreprises familiales, on comprend également que la famille revêt une grande importance parce qu'elle est une source de main-d'œuvre. Dans une société aussi unifiée par ses élites religieuses, tout ce qui risque d'ébranler l'ordre social établi sera sévèrement critiqué (Gauthier, Belzile et Tardif, 1993). Qu'on songe un instant aux condamnations de l'intempérance ou aux dangers que présentait à l'époque l'apparition du cinéma. Cette domination de la religion catholique dans la société québécoise imprégnera même le tout dernier programme d'avant la réforme des années soixante (Martineau, Gauthier et Tardif, 1993). Après la Seconde Guerre mondiale, au cours de cette période où la société québécoise change rapidement, on tient encore dans le programme de 1959 le même discours où religion et société se superposent littéralement³⁴.

Dans les programmes-catalogues plus récents, les finalités religieuses s'expriment notamment dans le sens de la perfection vers laquelle doit tendre tout individu soit l'imitation du modèle par excellence, Jésus-Christ : « Une école sera donc catholique dans la mesure où elle tendra, de toute façon, à réaliser chez l'enfant, la conformité avec Jésus-Christ dans les pensées, les

34. Voir Gauthier, Belzile et Tardif, 1993, pp. 243-248.

jugements et les actions » (Programme élémentaire de 1959, p. 30). L'apprentissage sera vu comme un *processus d'imitation de l'exemple du maître* tant sur le plan intellectuel que moral (Rouleau, Mignan et Ahern, 1909). Si on apprend par l'imitation d'un modèle, il s'ensuit que celui qui montre, le maître, le messenger, doit d'abord suivre le même processus en imitant le Maître par excellence, Jésus, pour en arriver à être lui-même un modèle. Ainsi, le maître (imitateur de Jésus) fait d'abord, et l'élève, en bon disciple, s'exerce ensuite. Le maître réglera ainsi son rôle quant à l'apprentissage des élèves sur ce mécanisme d'imitation de l'apprenti. La perspective est différente, quoique non opposée dans le programme de 1923 où on cherche [...] « à mettre l'enfant en contact avec les choses qui l'entourent et qui doivent être le point de départ du genre de culture qui lui convient. De la chose à l'idée, de l'idée à la formule, puis de la formule à l'application réfléchie. » (Règlement du Comité catholique, 1924, p. 6) Cette méthode sera appliquée en lecture, grammaire, rédaction, exercices de langage, etc.

Cependant, il faut reconnaître que même si le Québec est encore relativement coupé des mouvements pédagogiques contemporains, comme la pédagogie nouvelle, il reste qu'on perçoit ici et là des propos qui y font référence tel le respect des besoins et de l'activité de l'enfant. À cela, on assortit toujours cette ouverture encore timide de la mise en garde de devoir « tenir compte avant tout de l'enfant tel que nous le font connaître la droite raison et la Révélation, avec ses tendances, ses besoins, ses aptitudes physiques et mentales » (Programme de 1948, p. 5). En fait, ce que l'on veut de cette pédagogie nouvelle dont l'idéologie est désormais présente partout en Europe, c'est une école active, mais d'abord et avant tout active selon l'ordre chrétien.

Il est important de noter qu'avant 1960, toutes les révisions de programmes qui se sont succédé depuis 1861 ont toujours été marquées sous le *sceau de la continuité* les unes par rapport aux autres. Les réformes des programmes-catalogues ne se sont jamais faites non plus sous la bannière de la rupture avec ce qui précédait. Les révisions, même si elles pouvaient apporter des changements considérables comme celle réalisée en 1923, ont toujours été présentées comme étant dans le prolongement de ce qui se faisait antérieurement (Gauthier, Belzile et Tardif, 1993). Cela s'explique sans doute parce que le Comité catholique assurait le contrôle des réformes de programmes qui devaient obligatoirement recevoir son approbation. Le ciment de la religion était répandu partout et toujours.

La formation initiale des maîtres et les écoles normales

Entre 1856 et 1968, les programmes des écoles normales ont consisté pour l'essentiel dans l'apprentissage des rudiments du métier d'enseignant. Celles-ci étaient de véritables écoles professionnelles. Jusqu'en 1953, vu l'insuffisance de la formation de base des futurs enseignants, la majeure partie des programmes était consacrée à la mise à niveau des futurs enseignants sur le plan des matières qu'ils devaient enseigner. Dès leur création en 1856, les écoles normales avaient la *pédagogie comme but principal* (Article 10 de la loi 19 Victoria c. 54). Les règlements de 1905 indiquaient avec précision que *les buts des écoles normales étaient de préparer les professeurs à enseigner les programmes des écoles catholiques de la province de Québec* (article 210). C'est précisément à ce moment-là que le premier programme officiel uniforme

des écoles normales a été implanté et que, fait à noter, partout le programme était calqué sur celui des écoles primaires. Cette directive fut maintenue jusqu'en 1953. *On observe donc une forte cohésion non seulement entre les programmes des écoles normales, mais aussi entre leurs programmes et ceux des écoles primaires et secondaires.*

Même si la majeure partie du temps était consacrée au rattrapage scolaire des contenus des programmes des écoles, il reste que « les cours dispensés à l'école normale devaient l'être du point de vue de la pédagogie » (Piquette, 1973, p. 144). Cette nuance, si subtile soit-elle, a pourtant une énorme importance. En effet, Rouleau mentionnait dès 1893 qu'à l'école normale Laval, *l'enseignement y est toujours donné en vue de l'enseignement*. Le futur enseignant n'apprend jamais une matière pour lui-même, pour son propre entendement seulement, mais aussi et surtout dans la visée de l'enseigner à un public d'élèves. « Chaque professeur [des écoles normales] doit non seulement enseigner la branche dont il est chargé, mais aussi, et en même temps indiquer ses procédés et ses méthodes avec les différentes applications qu'on peut en faire dans les écoles élémentaires ou primaires. » (Piquette, 1973, p. 115)

Le Comité catholique contrôlait également toute la question de la *formation des maîtres* dans les écoles normales et les examens des Bureaux des examinateurs. Il faut en effet signaler que pour chaque réforme des programmes d'enseignement, correspond à peu près une modification des examens du Bureau des examinateurs et des programmes des écoles normales. En effet, les réformes des programmes des écoles normales qui ont eu lieu en 1890 et 1898 répondent, comme en écho, à celles des programmes indicatifs de 1888 et de 1898. De même, aux grandes révisions des programmes d'enseignement de 1905, 1923-1929, 1937-1939, 1948-1959, suivent également celles effectuées dans les programmes des écoles normales en 1905, 1923, 1929, 1940, 1953. Quant aux examens du Bureau des examinateurs, ils sont révisés systématiquement à chaque fois que les programmes d'enseignement le sont. À la réforme des programmes indicatifs de 1878, 1888 et de 1898 en correspond une des examens aux mêmes années. Les réformes des programmes d'enseignement de 1905, 1923, 1937 ont leur contrepartie aux mêmes moments dans les révisions des examens du Bureau des examinateurs. Enfin, l'année 1939 marque l'abolition du Bureau des examinateurs et dorénavant la formation des maîtres devra obligatoirement passer par les écoles normales qui sont assujetties aux directives du Comité catholique.

Les inspecteurs, messagers de la formation continue

Par ailleurs, il ne faut pas oublier le rôle très important joué par les *inspecteurs* au cours de cette période. En 1851, ces derniers deviennent fonctionnaires au Département de l'instruction publique. Au départ, ils ont contribué étroitement à l'édification du système scolaire naissant. Ils ont participé à l'organisation des commissions scolaires, prévu le financement, facilité la construction d'écoles, suscité la fréquentation scolaire, rencontré le personnel enseignant, organisé le contrôle de l'enseignement, assuré le maintien des normes scolaires (Mellouki et Lemieux, 1992). Leur rôle initial s'est doublé progressivement d'une fonction de médiation, de messager « idéologique » de l'institution scolaire. Plus précisément, ils assurèrent ainsi « 1- la *surveillance*, en ce qui a trait au bon fonctionnement de la loi scolaire; 2- le *contrôle*

de l'enseignement, en veillant à l'observation des programmes et des règlements destinés à en assurer l'efficacité, et 3- la *direction du personnel enseignant* au moyen de conférences pédagogiques ». (Mellouki et Lemieux, 1992, p. 106).

Plus qu'un simple contrôleur de l'application de la loi scolaire, l'inspecteur apparaît donc comme un important **médiateur**³⁵ entre les instances idéologiques et administratives supérieures, le conseil [ndlr : lire ici le Comité catholique] et le département de l'Instruction publique, d'une part, et les administrateurs scolaires et les instituteurs, d'autre part. Cette fonction l'obligea à traduire, sur le plan pédagogique, les orientations idéologiques du département de l'Instruction publique [...]. Les conférences pédagogiques qu'il prononcera régulièrement, les journées pédagogiques qu'il organisera annuellement, les visites qu'il effectuera dans les classes et auprès des autorités scolaires locales, les circulaires qu'il adressera et les conseils qu'il prodiguera aux instituteurs et aux institutrices de son district d'inspection, les articles qu'il rédigera [...] seront marqués par ce rôle de médiation idéologique. (op. cit., p. 107)

En fait, au cours de cette longue période des programmes-catalogues, les inspecteurs ont été des messagers incontournables dont l'institution scolaire avait absolument besoin et ils ont contribué à ce qu'on appelle aujourd'hui la formation continue des enseignants.

En résumé, toute cette période des programmes-catalogues est marquée par **le travail unificateur de divers messagers de l'Église dans toutes les instances du système scolaire**. Par exemple, le programme d'examen de 1861 a été confié à Mgr Langevin, principal d'école normale et auteur du manuel intitulé *Cours de pédagogie ou principes d'éducation* (1865) qui est un complément indispensable au programme de 1861. La révision du programme de 1905 a été confiée par le Comité catholique à l'abbé Dauth de l'archevêché de Montréal. Mgr Rouleau, principal de l'École normale Laval et membre du Bureau central des examinateurs, faisait partie du sous-comité chargé de la révision de ce programme. Il avait rédigé auparavant en 1904, avec C.J. Magnan professeur à l'école normale et J. Ahern, membre du Comité catholique, un traité de pédagogie intitulé *Pédagogie pratique et théorique*³⁶ pour les élèves des écoles normales et les candidats à l'examen de qualification. Magnan, éminent éducateur de l'époque, deviendra Inspecteur général des écoles catholiques. Mgr Ross, principal de l'École normale de Rimouski, a piloté la rédaction du programme d'études de 1923 et rédigé également un traité de pédagogie

35. Le caractère gras est de nous.

36. Selon Turcotte, au début du XX^e siècle, deux manuels de pédagogie sont tour à tour obligatoires dans les écoles normales. Le premier est *Pédagogie pratique et théorique à l'usage des candidats au brevet d'enseignement et des élèves des écoles normales* de Th.-G. Rouleau, C.-J. Magnan et J. Ahern, publié en 1901 et en usage de 1901 à 1916. Le deuxième manuel est celui de Mgr F.-X. Ross, *Pédagogie théorique et pratique*, publié en 1916 et obligatoire dans les écoles normales de 1916 à 1948. « Malgré son adéquation aux doctrines pédagogiques d'inspiration catholique, il a le mérite d'introduire la psychologie de l'enfant. En effet, Mgr Ross propose que dans son enseignement, le maître (suscite) l'intérêt de l'enfant, (fasse) appel à ses sens, (maintienne) son attention, (conduise) son apprentissage du concret à l'abstrait et du simple au complexe, (coordonne) les acquis en ayant régulièrement recours aux procédés d'analyse et de synthèse ». (p. 192)

intitulé *Pédagogie théorique et pratique* en relation avec ce programme. En 1948, Roland Vinette, secrétaire du Comité catholique, secrétaire adjoint au Département de l'Instruction publique et ex-directeur général des écoles normales, a participé à la rédaction du programme. Il a rédigé aussi deux traités de pédagogie, *Pédagogie générale* en 1948 et *Méthodologie spéciale* en 1950. Bref, les *messagers* sont disséminés partout dans la structure, tissés serrés comme le dit si bien l'expression, ils martèlent le même *message* dont ils renforcent la cohérence au niveau de chaque instance.

Nous schématisons ce que nous venons d'examiner au cours de cette première période à partir des catégories *message* et *messagers*.

Tableau 5. Message et messagers des programmes-catalogues	
Première période. Programmes-catalogues. 1905-1969	
<i>Message</i>	
	<p>La religion est le ciment unificateur entre les hommes.</p> <p>Il faut se soumettre à l'ordre naturel des choses, à ce système normatif préexistant.</p> <p>L'Église a un droit surnaturel sur l'éducation, et partant, l'école confessionnelle est le pilier de la société canadienne-française.</p> <p>L'école catholique transmet le message du Christ.</p> <p>L'enseignement de la religion doit tenir le premier rang parmi les matières du programme des études.</p> <p>L'école primaire est l'école des éléments sur le plan physique, intellectuel, moral qui conviennent à tout homme. (Mgr Ross, 1923).</p>
<i>Messagers</i>	
<i>Décideurs</i>	<p>Le Comité catholique du conseil de l'Instruction publique a l'autorité complète sur l'élaboration, la transformation des programmes des écoles catholiques et des institutions de formation des maîtres. Composition 7 évêques de droit et 7 laïcs nommés.</p> <p>Très forte cohésion de tout le système. La société est unifiée par ses élites religieuses.</p>
<i>Intermédiaires</i>	<p>Les inspecteurs assurent la surveillance, le contrôle et le guidage des enseignants.</p> <p>Les responsables des écoles normales ont œuvré à la rédaction des programmes et ont produit des manuels de pédagogie.</p> <p>Les professeurs des écoles normales devaient enseigner les contenus des matières de base dans la perspective de l'enseignement aux jeunes élèves.</p>
<i>Enseignants</i>	<p>Le maître (imitateur de Jésus) fait d'abord, et l'élève, en bon disciple, s'exerce ensuite. L'apprentissage est vu comme un processus d'imitation.</p> <p>« De la chose à l'idée, de l'idée à la formule, de la formule à l'application réfléchie – telle est la marche » (Conseil de l'instruction publique, 1924, p. 59).</p>

2.2 Un premier mouvement de balancier : les *programmes-cadres* (1969-1979) en rupture radicale avec les programmes-catalogues

Durant la décennie 1960-1970, le Québec connut la plus importante réforme éducative de son histoire. À la suite du Rapport Parent (1963-1966)³⁷ des changements fondamentaux furent mis de l'avant dans tout le système d'éducation tels que : la démocratisation de l'accès à l'école, la création d'un réseau d'universités du Québec, l'abolition des écoles normales et l'universitarisation de la formation des maîtres, la création des cégeps et des écoles secondaires polyvalentes. Ce chantier fut de très grande envergure.

Un vent de renouveau soufflait partout et les programmes d'enseignement ne furent pas épargnés. En effet, le concept de programme-catalogue fut abandonné au profit de celui de « *programmes-cadres* ». Ces programmes étaient très généraux et ne tenaient qu'en quelques pages contrairement aux programmes précédents. Ils devaient servir en principe à l'établissement d'un programme institutionnel pour tous les élèves et d'un programme individuel pour chacun d'entre eux. Ce qui ne semble pas s'être produit par la suite, ou du moins cela a été réalisé de manière très inégale, car les commissions scolaires, à qui était attribuée cette tâche, ne disposaient pas de ressources humaines et financières équivalentes pour réaliser ce travail important.

Le message des programmes-cadres

Les programmes-cadres ont constitué une véritable rupture avec les programmes-catalogues en ce qu'ils ne définissaient pas, comme le faisaient ces derniers, la liste précise et détaillée des contenus à enseigner pour chaque matière et chaque année-degré. Ils prenaient plutôt la forme d'un *état d'esprit* que celle d'un imposant catalogue décrivant des contenus précis, d'une démarche à entreprendre avec les élèves plutôt que l'apprentissage d'un savoir figé. Il s'agit d'un changement majeur, d'un premier mouvement de balancier.

Les programmes-cadres issus de la réforme s'exprimaient dans un discours mettant en scène l'accession récente du Québec à la modernité. On y faisait notamment mention de la nécessité de tenir compte de l'évolution de la société québécoise considérée désormais comme industrialisée, hautement technique et pluraliste et non plus essentiellement rurale et agricole³⁸. Ces programmes proposeront également une vision de l'homme de type individualiste. En effet, puisque la pédagogie est vue comme prenant appui sur la psychologie (particulièrement la psychologie humaniste de Rogers et de Maslow), cette société pluraliste est désormais définie dans le cadre scolaire en référence à la personne et à l'impératif de

37. La Commission Parent est une Commission royale d'enquête qui fut chargée de faire l'analyse complète de l'état et des besoins du système d'éducation dans la province au début des années soixante et de proposer des recommandations de changement. Le dépôt de son rapport, connu sous le nom de rapport Parent en référence à son président, Mgr. A.-M. Parent, donna lieu à la plus grande réforme d'éducation qu'a connue le Québec.

38. Il faut noter que le processus de modernisation du Québec ne s'est pas fait de but en blanc. Les changements dans l'institution scolaire ont été préparés de longue date, et même l'Église n'échappait pas à ce vent de modernisation qui soufflait sur tout l'Occident, depuis la Seconde Guerre notamment.

devoir répondre aux besoins spécifiques de chacun des individus. Le rapport annuel du *Conseil supérieur de l'éducation* pour l'année 1969-70 en est l'illustration la plus éloquente :

Nous touchons ici au postulat fondamental de cette conception du développement humain et de l'éducation. Il pourrait être formulé de la manière suivante: le centre de la nature humaine, les régions les plus intérieures de la personne, le dynamisme vital de la personnalité sont quelque chose de positif, ce dynamisme tend naturellement à la croissance et au développement de tout l'être; il est rationnel, réaliste et dirigé vers le progrès de la personne (p. 38).

Ce sera donc en puisant dans les ressources de l'intériorité individuelle favorisant la libération personnelle et l'autonomie qu'une société pourra changer. La société est donc conçue comme la somme des individus qui la composent et son développement passera par le respect de leurs besoins et de leurs intérêts personnels qui s'incarnaient sous l'injonction de l'ici et maintenant.

Le caractère pluriel de la société et le grand respect des particularités des enfants, manifestent en fait un changement radical dans la reconnaissance de l'autorité (autrefois sans partage, et ce, au profit du maître et de la religion catholique), mais aussi dans toute la relation entre l'individu et la société. Lorsque cette dernière se caractérisait par son unicité, le système normatif que l'école mettait en place trouvait sa légitimité directement dans la société globale. L'école contrôlée par l'Église imposait en quelque sorte aux individus un devenir présenté comme étant « naturel », comme allant de soi. Cependant à partir du moment où on commence à insister sur le caractère pluraliste de la société dans laquelle s'insère l'école, l'univers normatif qu'elle impose, l'ensemble de ses prescriptions ne peut plus se légitimer de façon aussi univoque et se présenter comme découlant de la nature « surnaturelle » de ce monde représenté dans le discours de l'Église. L'école perd alors son fondement traditionnel religieux et doit réajuster ses sources, son univers de référence. Où trouvera-t-elle cette base solide autour de laquelle elle peut se raccrocher? La réponse se trouve à l'intérieur même de l'individu!³⁹. De négatif qu'il était dans la période antérieure, (c.-à-d. corrompu par le péché originel) l'enfant devient un être positif en fonction duquel l'école et l'autorité doivent ajuster leurs orientations et leurs interventions. Avec cette réforme, la façon de concevoir et de juger les penchants naturels de l'enfant change radicalement. Il est maintenant considéré comme un être singulier dont on doit respecter les particularités et permettre l'expression des besoins.

Alors qu'avant cette réforme, l'élève devait être modifié, remoulé, pour se conformer à un modèle, au Modèle des modèles, Jésus-Christ, avec celle-ci l'enfant devient lui-même son propre modèle; il a en lui en germe une identité à découvrir et à développer. Le rapport Parent affirmait que : « C'est autour des centres d'intérêts réels et naturels de l'enfant que l'école élémentaire doit organiser son programme » (1964, tome 2, p. 99). Donc les mêmes

39. Cette problématique a été magnifiquement traitée par Christopher Lash (1980) dans son essai, *Le complexe de Narcisse*. Lash explique comment est né l'individualisme contemporain et montre que cette quête de soi est un processus sans fin, une véritable course à l'arc-en-ciel!

penchants naturels, autrefois si suspects, imposent désormais le respect. Il est en effet conseillé à l'enseignant de mettre en place les conditions idéales pour favoriser l'éclosion des potentialités, des ressources, du style de l'enfant, etc. On va même jusqu'à affirmer dans un document ministériel *L'école coopérative. Polyvalence et progrès continu* (1966) qu'avec les programmes-cadres, les enfants pourraient être désormais *co-auteurs* de leur programme d'études tout au long de leur formation. Dans son rapport pour l'année 1969-70, le Conseil supérieur de l'éducation déclarait que l'étudiant était « l'expert de son éducation et que le maître ne pouvait y coopérer que de l'extérieur » (p. 37). Analogie à une plante, le « s'éduquant », comme on l'appelait à l'époque, était perçu comme possédant en lui les ressources principales nécessaires à sa croissance. Il ne s'agissait pour le professeur, en bon jardinier, que de l'arroser occasionnellement ici et là et l'accompagner dans sa croissance. En fait, avec les programmes-cadres, le discours de la pédagogie nouvelle s'installait officiellement sur le trône de l'école⁴⁰.

Ce renversement complet de perspective se manifeste concrètement dans l'organisation scolaire par le *Règlement numéro 1*, adopté en 1965 par le ministère de l'Éducation nouvellement créé, qui indiquait les modalités générales de la réorganisation pédagogique des écoles élémentaires et secondaires. Un des postulats fondamentaux à sa base était que toute la réorientation pédagogique devait être axée sur l'enfant, c'est-à-dire que « toutes les mesures proposées ont comme objectif primordial d'assurer à chaque enfant une formation équilibrée en lui permettant de progresser au rythme qui convient le mieux à ses aptitudes et à sa personnalité » (cité dans Gauthier, Belzile et Tardif, 1993, p. 7). Bref, le *Règlement numéro 1* mettait de l'avant concrètement dans l'organisation scolaire elle-même, et pas seulement au niveau du discours, l'objectif de l'adaptation de l'école aux différences individuelles. Entre autres innovations qui actualisaient cette centration sur l'enfant, le *Règlement numéro 1* mit en place les idées de progrès continu, de polyvalence, d'un âge uniforme d'admission, du passage automatique à l'école secondaire, etc. En se centrant sur l'enfant, sur son épanouissement, par la réalisation de ses propres besoins personnels, l'école allait, en l'espace de quelques années seulement, se transformer plus qu'elle ne l'avait fait depuis un siècle.

Le rôle du maître comme acteur et messenger de première ligne est évidemment touché.

En effet, dans son rapport pour l'année 1969-70, le Conseil supérieur de l'éducation affirmait que puisque l'étudiant est le principal agent de sa formation, le maître ne pouvait dorénavant que coopérer indirectement de l'extérieur, comme médiateur, aux démarches d'apprentissage (1971). « Loin d'être le centre, le modèle à imiter, le relais de l'ordre divin, l'enseignant est désormais un facilitateur constamment à l'écoute de l'étudiant » (CSE, 1971, p. 38). Il doit donc être lui-même disponible et puiser dans les ressources de son intériorité. Pour ce faire, on soulignait que si la réforme du système de l'éducation était fondée sur l'autonomie, l'esprit d'initiative et la liberté des élèves, il allait de soi que les enseignants à leur tour bénéficiaient

40. L'école nouvelle avait déjà été décrite par Roland Vinette dès les années 1940. Les principes de l'école active tels qu'il les appelait renvoyaient à l'idée de l'importance de miser sur l'activité spontanée de l'enfant dans sa formation. En fait, l'enfant est vu comme un agent actif et le maître comme un guide (et non un modèle).

de la même autonomie, de la même liberté et de la même initiative qu'ils avaient à développer chez leurs élèves. Le Ministère posait même comme condition du succès de sa réforme, « la reconnaissance de la liberté académique des enseignants et de leur responsabilité professionnelle » (MEQ, 1966, p. 11).

La formation initiale des maîtres à l'université

L'un des moments forts de la réforme scolaire a été le transfert de la *formation des maîtres* à l'université et la création des facultés d'éducation. Il y a donc eu, au cours de cette période et par la force des choses, une réforme des programmes de formation des maîtres puisque les universités n'avaient pas à enseigner les anciens programmes des écoles normales. Cependant, comme les nouveaux programmes implantés dans les écoles étaient les programmes-cadres et que ceux-ci se caractérisaient par leur grande généralité, ils laissaient par conséquent une marge de manœuvre considérable aux universitaires chargés de la formation des enseignants.

Étant donné qu'une des raisons du transfert de la formation des maîtres des écoles normales à l'université était de fournir une formation davantage *scientifique* aux futurs maîtres, l'accent dans la formation ne sera pas tellement mis, comme antérieurement, sur la correspondance des programmes de formation des enseignants avec les programmes implantés dans les écoles, mais plutôt sur l'ouverture de la formation des maîtres aux divers champs du savoir scientifique. L'université était le lieu par excellence pour y baigner. Le Rapport Parent, en 1964, donnait déjà le ton à ce que serait la formation des maîtres :

(...) les cours de psychologie, de didactique et de philosophie de l'éducation doivent être dispensés dans une perspective réellement scientifique; **ils doivent donc éviter**⁴¹ tout ce qui les apparenterait à des cours de technique, ou à la simple transmission de recettes éprouvées, **tout ce qui les rattacherait trop étroitement aux programmes en usage dans les écoles**⁴², aux directives pédagogiques officielles. La formation de l'enseignant ne doit donc pas viser à faire de ce dernier l'exécutant aveugle de directives et de programmes statiques intangibles, mais une personne assez libre pour prendre des initiatives et pour assumer des responsabilités. (Rapport Parent, 1964, tome 2, pp. 304-305)

On assistera donc à un relâchement complet du lien très étroit qui reliait autrefois les programmes d'enseignement des écoles primaires et secondaires et ceux offerts dans les écoles normales. Il s'agit maintenant d'une véritable rupture avec le passé. Les recommandations du Rapport Parent ont été traduites dans le Règlement numéro 4 qui établissait la nouvelle politique en matière de formation des maîtres. Les programmes de formation à l'enseignement dans les universités seront approuvés par le Ministère sur la base de la *qualité présumée des programmes de formation proposés par les universités*.

41. Le caractère gras est de nous.

42. Le caractère gras est de nous.

Nous croyons que le Gouvernement, en déterminant avec précision les conditions minimales d'obtention des divers types de permis d'enseigner, indique par le fait même les critères d'approbation des programmes. Il devrait dès lors supposer que les institutions de formation reconnues par ailleurs en vertu de critères qualitatifs, qui garantissent notamment la compétence de son corps professoral, – élaboreront des programmes valables, en tenant compte des règles de minima, sans qu'il soit nécessaire d'instaurer un contrôle ministériel à l'égard de ce travail d'interprétation pédagogique.

En conséquence, tout programme de formation :

- Dont les principales caractéristiques (règles de minima pour la durée, les contenus et, le cas échéant, l'aménagement de la psychopédagogie) sont indiquées dans les conditions du permis.
- Qui est dispensé dans une institution reconnue à cette fin serait en principe approuvé. (Comité de la formation des maîtres, 1969, pp. 36-37)

Il s'agit pour ainsi dire d'un véritable chèque en blanc donné aux universités et, il faut le reconnaître, une ouverture à tout et son contraire. Comme les programmes-cadres très généraux sont maintenant implantés dans les milieux scolaires, comme la psychopédagogie est une discipline aux contours flous, comme on veut se distancier des milieux de pratique, comme ceux qui enseignent à l'université sont des disciplinaires souvent éloignés des exigences du terrain des écoles, comme le savoir est de plus en plus fragmenté, comme les critères d'approbation sont extrêmement généraux, comme les universités sont avides de récolter l'argent que leur procurent les crédits-étudiants, alors la porte était ouverte pour faire entrer à peu près tout dans les programmes de formation à l'enseignement proposés par les universités. Au cours de la période 1969-1978, le savoir que les programmes de formation allaient dispenser aux futurs enseignants a été par conséquent très éclaté. Nous résumons cette seconde période dans le second tableau ci-dessous.

Tableau 6. Message et messagers des programmes-cadres	
Deuxième période. <i>Programmes-cadres</i> . 1969-1979	
<i>Message</i>	
	L'enfant est au centre, tout part de lui. Il est l'« expert de sa formation », le s'éduquant.
<i>Messagers</i>	
<i>Décideurs</i>	Le département de l'Instruction publique passe sous le contrôle du ministère de la Jeunesse nouvellement créé. Adoption du Règlement numéro 1 qui met de l'avant l'individualisation de l'enseignement.
<i>Intermédiaires</i>	Les Facultés d'éducation ne jouent plus le rôle des écoles normales; elles sont très éloignées des milieux de pratique, elles ne prennent pas en compte les programmes. Il y a un fossé important qui se crée alors entre les facultés d'éducation et les milieux d'enseignement. Au départ le poste d'Agents de développement pédagogique est créé au Ministère, puis il est remplacé ensuite par des conseillers pédagogiques dans les Commissions scolaires.
<i>Enseignants</i>	Il faut suivre les besoins et les intérêts de l'enfant. Il est un guide, il accompagne l'élève dans sa démarche et non un modèle à imiter. « Liberté académique » de l'enseignant.

2.3 Deuxième mouvement de balancier : les *programmes-habilités* (1979-1998) en rupture avec les programmes-cadres

D'une certaine manière, la réforme des programmes-habilités s'apparente à un prolongement de celle des programmes-cadres. Elle ajoute ce qui manquait, ce qui était souhaité à l'origine, mais qui ne s'est pas réalisé, c'est-à-dire des programmes plus détaillés. Cependant, on pourrait soutenir aussi que si on avait assuré avec la Révolution tranquille les objectifs quantitatifs par la démocratisation de l'école, de l'accès du peuple à l'institution scolaire, on n'avait pas insisté suffisamment sur la qualité de l'éducation scolaire. Pour ce faire, les programmes-habilités ont été élaborés à la fin des années 1970. Ils sont en rupture avec les programmes-cadres parce qu'ils s'inspirent davantage de modalités associées au comportementisme qu'à la psychologie humaniste valorisée sous ces derniers. En effet, pour améliorer la qualité de l'enseignement, il fallait désormais avoir des objectifs terminaux précis et détaillés. C'est ce qui manquait aux programmes-cadres et c'est pourquoi nous parlons davantage de rupture et d'un second mouvement de balancier.

Le message des programmes-habilités

Avec la publication du document gouvernemental *L'école québécoise* en 1979, une nouvelle réforme des programmes débuta et elle donna naissance aux « programmes-habilités ». Le message de ces programmes très détaillés, et en vigueur jusqu'en 1999, visait à corriger un défaut d'imprécision et de trop grande généralité des programmes-cadres sans pour autant retourner aux anciens programmes-catalogues. Ils comporteront pour chaque matière des objectifs formulés en termes d'habiletés et hiérarchisés, des contenus essentiels obligatoires, des guides pédagogiques. À la différence des programmes-catalogues toutefois, les connaissances à voir dans ces programmes ont été traduites en habiletés d'apprentissage, autrement dit, en objectifs de comportements, ce qui a pour effet souhaité de moins centrer la pédagogie sur les contenus comme du temps des programmes catalogues et de l'orienter davantage vers les habiletés à développer au regard des contenus identifiés.

Le document d'orientation de la réforme *L'école québécoise* (appelé communément le *Livre orange*) part du constat de la présence dans la société québécoise d'une grande diversité d'options morales, religieuses, culturelles, linguistiques, etc., et réaffirme la valeur du droit à la différence et à la dissidence dans ce contexte pluraliste. Cependant, puisque l'éducation occupe une place centrale dans la société québécoise, il convient d'unifier cette diversité par la formulation d'objectifs communs à tout le système éducatif. Il faut souligner que le système éducatif ne comportait plus d'objectifs clairs, nettement formulés, autrement dit, à la suite de la rupture avec le passé des programmes-cadres, on n'avait pas encore formulé un message clair et précis pour orienter notre avenir commun. Le *Livre orange* avait entre autres fonctions de déterminer les finalités de l'éducation au Québec, de préciser les objectifs d'enseignement primaire et secondaire par degrés sur le plan des connaissances, des habiletés, des aptitudes et des techniques.

On se rappelle que cette préoccupation s'était manifestée en 1977 lors d'une consultation préalable (*Livre vert*) qui exprimait de nombreuses critiques au sujet de la piètre qualité de l'éducation québécoise en dépit des efforts énormes consentis en éducation depuis le milieu des années soixante. On déplorait notamment les tâtonnements permanents, l'improvisation, le faible encadrement, l'absence de programmes précis et d'évaluation des progrès des élèves. Face à cela, les milieux d'affaires s'inquiétaient également pour l'avenir dans un cadre mondial où la compétition régnait en force et où le Québec devait tirer son épingle du jeu sur le plan économique. Bref, les programmes-habilités ont été pensés et mis sur pied dans le contexte général de l'apparition de l'idéologie de l'excellence en éducation alors que la réforme issue du Rapport Parent était plutôt marquée au coin de l'accessibilité des études, de la démocratisation de l'enseignement. Des objectifs de quantité atteints, il fallait maintenant redresser la barre et assurer une plus grande qualité.

Avec les programmes-habilités la pertinence de l'option prise antérieurement dans les programmes-cadres en faveur du développement intégral de l'enfant est réaffirmée, mais avec des ajouts qui la nuancent beaucoup. En effet, les besoins de la société sont davantage pris en compte dans la conception des objectifs et cette dimension est mentionnée souvent.

Par exemple, le document *L'école québécoise* indiquait que: « L'école assume également un rôle primordial et double dans la formation du sens des valeurs. D'une part, elle stimule, chez les jeunes, la découverte des valeurs personnelles, et d'autre part, elle leur propose un certain nombre de valeurs déjà reconnues par la société » (1979, p. 27). Ce rôle plus actif de la société dans la détermination des objectifs sera explicitement mentionné dans les programmes. Il ne sera donc plus question des seuls besoins et intérêts individuels des élèves comme dans les programmes-cadres, mais également l'affirmation des « attentes de la société » auxquelles l'école doit répondre. Cela ne signifie pas que les impératifs sociaux furent complètement ignorés dans les programmes précédents, mais la référence plus affirmée de ce message dans les programmes-habiletés aux attentes de la société répond aux critiques explicites du *Livre vert* et se traduira notamment par des programmes aux contenus communs et beaucoup plus détaillés.

Dans les programmes-habiletés, l'*enfant* est présenté encore comme étant au centre de l'éducation; il est vu comme un être particulier qui possède des talents et des ressources personnelles qu'il faut développer (*L'école québécoise*, 1979). À cela, on ajoute cependant qu'il ne faut pas pour autant négliger son insertion dans la société. « L'éducation doit aussi contribuer à former des hommes capables de supporter les inévitables tensions et de résoudre les problèmes de la société aux plans des valeurs, de la science, de la technologie, de l'organisation sociale et des relations humaines » (*Livre vert*, 1977, p. 27). C'est comme si on se démarquait du postulat autrefois affirmé que l'enfant était l'« expert de son apprentissage ». *L'école québécoise* soutient plutôt que l'organisation pédagogique est centrée sur l'enfant, qu'elle veut en respecter les caractéristiques personnelles, mais aussi (et là, on fait pas mal moins confiance naïvement à l'enfant) qu'elle mettra en place un encadrement plus serré visant à assurer les apprentissages fondamentaux, à procéder à des évaluations périodiques, à valoriser l'étude et les devoirs à domicile. Par conséquent, les programmes-habiletés seront faits de manière à ne pas se limiter à énoncer seulement des objectifs de développement très généraux, mais aussi à proposer des objectifs d'apprentissage précis et terminaux qui seront le résultat d'une démarche ordonnée dans l'acquisition des connaissances (Gauthier, Belzile et Tardif, 1993). Désormais, il ne suffit plus de rendre simplement les enfants heureux, il faut qu'ils soient prêts à fonctionner dans une société qui leur demandera d'exceller dans les tâches qu'ils auront choisies⁴³.

Cette nouvelle vision des programmes aura un effet sur la conception du *rôle du maître*. En effet, le document *L'école québécoise* (1979) indique très nettement qu'en dépit du fait que l'acte pédagogique se fonde sur le potentiel même de l'élève et que ce dernier est le premier artisan de sa formation, il n'en demeure pas moins que pour le maître cela « n'inclut pas, par

43. Le discours de l'excellence en éducation présent dans le *Livre orange* est sans doute tributaire de ce qui se passait au cours de la même période aux États-Unis où des critiques du système éducatif ne manquaient pas de souligner la force économique et concurrentielle montante des Japonais et Sud-Coréens et, en contrepartie, la faiblesse des écoliers américains aux épreuves internationales en sciences par rapport aux autres pays. Voir notamment le fameux rapport de 1983, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*.

nature, une attitude de non-intervention ou de non-directivité inconditionnelle » (p. 85). Le maître aura à mettre les élèves en situation d'apprendre un même message curriculaire, *un contenu de base uniforme* dans toutes les écoles du Québec. Cependant, le document indique qu'il n'est pas question non plus de retourner à « une pédagogie régressive » centrée sur un enseignement encyclopédique qui rendrait l'enfant passif et étranger à son siècle, comme disait Descartes. Bref, le rôle du maître, du messenger, dans ce type de programme se voudrait comme une sorte de compromis entre les excès des deux modèles antérieurs, ni encyclopédisme traditionaliste ni centration exclusive sur les besoins de l'enfant. En fait, il adopte le modèle d'enseignement suivant en trois temps pédagogiques : 1- préparation de l'expérience (mise en situation), 2- réalisation de l'expérience (vécu de l'activité) et enfin, 3- phase d'intégration de l'expérience (retour sur l'activité). Le commentaire de Hensler, Raymond et Elbaz (1986) sur la pédagogie affirmée dans les programmes-habilités nous semble pertinent à cet égard. Ces auteurs indiquent qu'elle reprend la plupart des principes qui caractérisent le courant de l'école active et de l'école nouvelle.

La réforme des programmes-habilités fut une énorme entreprise qui dura une dizaine d'années et mobilisa sans doute plus d'une centaine de personnes. Elle prend appui sur le *Cadre révisé d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques* (1980). Il s'agit d'un document administratif qui décrit très précisément le processus de planification, d'implantation et d'évaluation qui a été suivi par le Ministère, le rôle des nombreux agents qui y ont participé. Le cadre général précise la structure formelle que prendraient tous les nouveaux programmes d'études et leurs guides pédagogiques afférents. Pour chacun des programmes, des comités consultatifs ont été formés de concert avec les milieux. À partir d'une analyse des besoins, un processus d'écriture et de réécriture devait s'amorcer jusqu'à l'obtention d'une version plus définitive.

Un commentaire intéressant ressort d'un entretien que nous avons réalisé il y a plusieurs années avec monsieur R. Thériault, ex-directeur de la Direction générale du développement pédagogique du MEQ, qui fut responsable de la réforme des programmes habilités :

Alors que l'école d'autrefois était définie par le Comité catholique et que l'école des années soixante faisait l'objet d'un consensus par les nouvelles élites en place au sujet de la nécessité d'un changement, celle des années quatre-vingt est plutôt la résultante de rapports de force entre divers groupes de pression. Il n'y a plus de consensus, mais divers groupes de pression en présence. [...] Aussi lors de la réforme des nouveaux programmes, le ministère a joué d'abord et avant tout un rôle de gestionnaire faisant en sorte que diverses étapes soient respectées et qu'il y ait un cadre commun à tous les programmes. **Il n'a pas à proprement parler formulé un contenu aux programmes, il n'a pas fait œuvre de leader idéologique**⁴⁴.

44. Le caractère gras est de nous.

En effet, aucun programme n'a été rédigé comme tel par des professionnels du ministère. Ce dernier s'est contenté plutôt d'ériger un cadre général d'élaboration des programmes; ce sont véritablement des acteurs du milieu, habituellement des enseignants ou conseillers pédagogiques, qui ont rédigé les programmes. Ceux-ci étaient généralement, en plus de leurs responsabilités d'enseignants ou de conseillers pédagogiques, des têtes de pont de leurs associations professionnelles, et ont été les véritables porteurs d'idées des programmes. (Gauthier, Belzile et Tardif, 1993, p. 100)

En fait, deux éléments ressortent de cet entretien et renvoient au *message* de la réforme et aux *messagers* qui le diffusent. D'abord, ce en quoi concerne le *message*, et contrairement à ce qu'affirme ce responsable de la réforme, il n'y a pas de programme neutre sur le plan pédagogique. Malgré les précautions prises, le cadre général proposé oriente un type de *message pédagogique* proposé par ces programmes. Ce n'est pas parce qu'on affirme la pluralité des approches pédagogiques que celles-ci ont une place équivalente dans les programmes. Spécifier les objectifs pédagogiques par matières et par degrés est un énorme changement. Ensuite, les *messagers* de cette réforme furent d'abord les enseignants et les conseillers pédagogiques. Ce ne fut pas du tout les *formateurs d'enseignants* des facultés d'éducation.

L'absence des facultés d'éducation en tant que messagers de la réforme pour la formation initiale

Une des raisons qui explique cette absence des facultés d'éducation réside dans le fait que la formation des enseignants relève des universités et du ministère de l'Enseignement supérieur alors que le milieu scolaire est sous la responsabilité du ministère de l'Éducation. En relevant de l'université et non plus des écoles normales, la tâche des professeurs est assujettie aux règles et contraintes universitaires (compétition pour l'obtention de subventions de recherche⁴⁵, exigences de productivité d'articles, de livres, de conférences) qui peuvent détourner en quelque sorte une bonne partie de leur engagement vers autre chose que la formation proprement dite des futurs enseignants. Tout se passe comme si les facultés d'éducation ne faisaient pas partie du paysage des programmes-habilités. C'est sans doute pourquoi on ne leur a pas demandé de participer à cette réforme des programmes. En fait, dès le départ, autant dans la vaste consultation amorcée par le Livre vert en 1977 que dans l'énoncé de politique de 1979, on ne mentionne nulle part la formation des enseignants, comme si les formateurs de maîtres dans les facultés d'éducation, *messagers de la formation initiale des enseignants*, n'existaient pas. Curieusement, ils ne faisaient tout simplement pas partie des partenaires de cette réforme des programmes-habilités. Pourtant, des critiques nombreuses et répétées étaient adressées aux facultés d'éducation depuis des années, en fait depuis le transfert de la formation des enseignants à l'université au début des années 1970.

45. Mentionnons que plusieurs organismes de recherche ont été créés à peu près durant cette période : CRSH (1977), CRSNG (1978), CQRS (1979), FCAR (1981), L'apparition de ces organismes a modifié en profondeur le travail des universitaires pour obtenir des subventions de recherche.

En fait, il faudra attendre encore jusqu'en 1992 pour voir apparaître une tentative de rapprochement entre les universités et le Ministère (et les milieux scolaires) en ce qui concerne la formation des enseignants par de nouvelles orientations et compétences attendues pour la formation des enseignants au secondaire et la création du *Comité d'agrément des programmes* (CAPFE). Pourquoi un tel délai pour effectuer un rapprochement quand on sait que les enseignants sont formés à l'université depuis le début des années 1970? On est à des années-lumière de la situation de 1922 où le lancement du programme d'études fut retardé d'une année pour permettre des réajustements aux programmes des écoles normales. À leur décharge, il faut reconnaître que depuis le début des années 1970, l'énergie des facultés d'éducation a été largement mobilisée à se construire et faire leur place dans l'institution universitaire. Par ailleurs, il faut convenir que les facultés d'éducation sont loin de cette proximité des milieux d'enseignement et ne semblent pas vouloir réagir avec diligence et pertinence à ces critiques. Par exemple, la *Commission d'étude sur les universités* indiquait dans son rapport de 1979 que le pluralisme philosophique à l'université était là pour rester et en conséquence que l'université devait : « refuser un alignement trop étroit sur les programmes d'études des écoles parce que le pluralisme doit régner dans la formation des maîtres. » (Conseil des universités, 1984, cité dans Gauthier, Bédard et Tardif, 1994, p. 110). Absentes des débats sur la réforme de 1979, les universités ne semblaient pas s'en faire outre mesure encore au début des années 1980 de ne pas jouer le rôle de *messagers*.

Cependant, les années 1990 vont changer radicalement le portrait de la formation à l'enseignement. Ce changement n'était pas en lien avec la réforme des programmes-habilités, mais plutôt la résultante d'une série de problèmes dont le système éducatif ne s'était pratiquement jamais occupé et qu'on avait laissé pourrir durant des années. Les facultés d'éducation avaient la réputation de former des chômeurs instruits. Il a donc été décidé d'établir des quotas d'admissions par université pour réguler les taux d'employabilité et partant resserrer les exigences d'admission. Le système de probation, totalement dysfonctionnel, a été remplacé par l'obligation de réaliser 700 heures de stages au cours de la formation qui passera de 3 à 4 ans. Chose intéressante, la formation initiale à l'enseignement de 1994 pose désormais comme axe directeur la *professionnalisation* de l'enseignement et propose une série de compétences attendues de la part des futurs enseignants (Lenoir, 2010). Il s'agit d'une intéressante tentative de rapprochement vers les milieux scolaires.

Ce changement apporté aux programmes de formation au cours des années 1990 a constitué un moment très important dans l'évolution des réformes de l'institution scolaire. Ce changement dans la formation initiale ne transforme pas *ipso facto* les facultés d'éducation en écoles de formation professionnelle (comme du temps des écoles normales), ne leur donne pas un rôle d'ambassadrices de la réforme des programmes-habilités pour autant, il leur redonne une place (encore symbolique!) en principe de partenaire sur l'échiquier de l'école, place de *messenger* qu'elle avait pour ainsi dire perdue depuis des années.

Les conseillers pédagogiques en tant que messagers de la formation continue

Les conseillers pédagogiques sont apparus dans les années 60, à la suite de la mise en place de nouveaux programmes d'enseignement (Laliberté, 1995). Ces professionnels offrent du soutien pédagogique aux enseignants au sein des commissions scolaires. À ce sujet, Verdy (2005) indique que :

Les conseillers pédagogiques, étant situés sur le terrain, sont susceptibles de contribuer à la formation des enseignants (p. 8) ... Engagés par les commissions scolaires, ils sont appelés à conseiller et à répondre aux besoins de ces dernières et de leur personnel en ce qui a trait à la pédagogie. Leur rôle touche à l'implantation des programmes et aux méthodes d'enseignement. Ils ont d'abord un rôle de soutien auprès des enseignants (p. 10).

Retraçant les origines de la fonction des conseillers pédagogiques, Lessard et ses collaborateurs (2003) indiquent que :

L'historique de la fonction [de conseiller pédagogique] tend à démontrer que ce sont les diverses réformes éducatives pilotées par le ministère de l'Éducation qui ont favorisé l'émergence et le maintien d'un groupe d'agents présents dans le milieu scolaire pour, entre autres, guider, soutenir et accompagner les enseignants dans l'implantation des réformes imposées par le pouvoir central. (p. 5)

Par conséquent, l'implantation de nouveaux programmes d'études et la formation continue des enseignants, qui s'y rattache, reposent essentiellement sur les épaules des conseillers pédagogiques.

Outre le rôle essentiel des conseillers pédagogiques dans la formation continue des enseignants, la création de la revue *Vie pédagogique*⁴⁶, publiée par le ministère de l'Éducation, a également contribué à la diffusion d'expériences pouvant orienter leur perfectionnement professionnel. Le Livre orange consacre un chapitre à l'innovation pédagogique dans lequel fut annoncée la parution de cette revue professionnelle dans laquelle on encourage les enseignants et les conseillers pédagogiques à publier des comptes rendus d'expérience.

46. Le premier numéro de la revue *Vie pédagogique* paraissait en février 1979 en même temps que *L'École québécoise* — Énoncé de politique et plan d'action.

Il faut favoriser, en outre, les lieux et les occasions d'échange, permettant de procéder, par exemple, à un examen systématique des projets novateurs présents dans les diverses régions, permettant également aux agents d'éducation directement concernés de sortir d'un certain isolement et de mettre en commun leurs expériences, leurs moyens et leurs conceptions pédagogiques. Le ministère entend orienter la nouvelle revue VIE PÉDAGOGIQUE dans le sens des préoccupations courantes des éducateurs, en matière de méthodes, de démarches didactiques, de moyens d'enseignement, et en faire un organe de diffusion des expériences, des résultats obtenus, des écueils rencontrés. (Ministère de l'Éducation du Québec, 1979, p. 116)

Cette revue a paru durant plus de deux décennies et elle a fait œuvre utile ici et même à l'étranger. Fait à noter cependant, les universitaires pouvaient y publier, et plusieurs l'ont fait, mais les publications dans des revues professionnelles ne sont pas reconnues par leur institution quand vient le temps d'obtenir des promotions dans la carrière, situation nuisible aux tentatives de rapprochement entre le milieu scolaire et le milieu universitaire.

Nous résumons cette troisième période dans le tableau ci-dessous.

Tableau 7. Message et messagers des programmes-habilités	
Troisième période. Programmes habilités. 1979-1999	
<i>Message</i>	
	<p>Développement intégral de l'enfant, mais auquel on ajoute la valorisation du pluralisme, mais aussi de l'excellence.</p> <p>Les programmes doivent être précis et détaillés par matière et par cycle (qui peut être divisé par années).</p>
<i>Messagers</i>	
<i>Décideurs</i>	<p>Le <i>Livre orange</i> qui fait suite à un processus de consultation (Livre vert) qui définit les orientations de la réforme, les valeurs, les objectifs généraux, intermédiaires et spécifiques pour chaque ordre d'enseignement, cycle et matière.</p> <p>Le Ministère s'est contenté de rédiger un cadre général d'élaboration des programmes..</p>
<i>Intermédiaires</i>	<p>Les enseignants chevronnés et des conseillers pédagogiques experts de leurs matières ont rédigé les programmes.</p> <p>Les formateurs de maîtres ont été totalement absents de cette réforme.</p> <p>La revue <i>Vie pédagogique</i> publiée par le Ministère agit comme un outil de diffusion.</p>
<i>Enseignants</i>	<p>Avec des programmes précis, les enseignants sont mieux guidés et cela répond à de nombreuses critiques.</p>

2.4 Troisième mouvement de balancier : *Les programmes par compétences* (2000 à aujourd'hui) en rupture avec les programmes-habilités

Au cours des années 1995-96, le gouvernement du Québec a mis sur pied un important processus de consultation populaire sur la situation de l'éducation au Québec, étape appelée *États généraux sur l'éducation* et préalable à la réforme des années 2000. Si plusieurs réformes à la pièce ont eu lieu depuis les trente dernières années, argumente-t-on, l'intention avouée cette fois était d'examiner l'ensemble du système. Dans le document ministériel intitulé *Prendre le virage du succès* (1997), un plan de la réforme est établi comprenant des actions à mener dans l'ensemble des domaines suivants : intervenir dès la petite enfance; enseigner les matières essentielles; donner plus d'autonomie à l'école; soutenir l'école montréalaise; intensifier la réforme de la formation professionnelle et technique; consolider et rationaliser l'enseignement supérieur; donner un meilleur accès à la formation continue.

Le message de la réforme

D'un certain point de vue, il ressort des rapports qui ont façonné cette réforme un *message* relativement en continuité avec celui qui a prévalu avec le *Livre orange*, soit celui de la qualité de l'éducation. D'une certaine manière, la réforme amorcée est en continuité avec celle des années 1980 et poursuit tout comme celle-là, la rupture avec l'idéologie vécucentriste des programmes-cadres. La mission éducative est cependant précisée dans le sens où l'école actuelle doit chercher à *instruire, à socialiser et à qualifier*.

Alors qu'en 1979, le *Livre orange* parlait d'excellence, l'intention présente dans le nouvel énoncé de politique éducative est de prendre le *virage du succès* : « ce virage consiste à passer de l'accès à l'éducation du plus grand nombre d'élèves au succès du plus grand nombre. » (*L'école, tout un programme*, 1997b, p. 3). Il y a donc une préoccupation égalitaire et de justice sociale (le décrochage scolaire, les difficultés de l'école montréalaise, les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage) dans cette nouvelle réforme qui était moins affirmée dans la précédente. C'est sans doute pourquoi le terme « réussite », qui a une connotation moins élitiste que le mot « excellence », a été utilisé dans le *Livre orange*, mais on n'insistera pas davantage qu'auparavant sur « l'instauration d'une culture de la rigueur, de l'exigence et de l'effort » (*Ibid*, p. 3). Curieusement, la fonction cognitive de l'école est mise à l'avant-scène comme si elle ne l'avait pas été auparavant avec les programmes-habilités. « Si l'école doit, certes, chercher à rendre les élèves heureux, elle doit surtout s'assurer de développer leurs habiletés intellectuelles et de les initier à la culture. » (*États généraux sur l'éducation, Exposé de la situation*, 1996a, p. 14). Le rapport du groupe de travail mandaté par la ministre pour réformer le curriculum et intitulé *Réaffirmer l'école* (communément appelé le Rapport Inchauspé, du nom de son président) va nettement en ce sens :

Peu de choses sont dites sur la fonction cognitive de l'école, alors même que la majorité des activités qui s'y déroulent en sont l'expression. Le rapport Parent visait à la modernisation sociale par l'instruction et rompait avec la vieille méfiance

duplessiste à l'égard des qualifications intellectuelles. Mais le *Livre orange*, en centrant l'école essentiellement sur les valeurs et le développement de la personne, a servi, ici ou là, d'alibi pour négliger les tâches de formation intellectuelle et celles de la mise en œuvre des moyens pour atteindre les exigences fixées. C'est à cette situation qu'il nous faut réagir, d'autant plus que les défis que l'école devra affronter relativement à la formation intellectuelle sont nombreux et, pour certains, inédits. Un accent plus prononcé mis sur la fonction cognitive de l'école se justifie par ces seuls faits. (1997a, p. 22).

Nous ne faisons cependant pas du tout la même lecture des programmes-habilités que celle présentée dans le rapport Inchauspé. Oui, il y a dans le *Livre orange* un message sur le développement intégral de la personne, mais son importance est nettement atténuée par la structure même des programmes choisis : des programmes par objectifs qui proposent une réforme axée sur les résultats des élèves (objectifs terminaux). D'ailleurs, les performances des élèves ont été au rendez-vous avec cette réforme. Dans le rapport du Québec sur la *Troisième enquête internationale sur la mathématique et les sciences-TEIMS 1999*, le ministère de l'Éducation (2001) montre des résultats positifs des élèves québécois tant à l'épreuve de 1995 qu'à celle de 1999 :

Les résultats des élèves québécois à la Troisième enquête internationale sur la mathématique et les sciences (TEIMS) sont excellents. En mathématique, le Québec se situe parmi les pays et provinces ayant obtenu les résultats les plus élevés. Il suit immédiatement les pays asiatiques, qui ont la réputation de toujours très bien performer dans ce domaine. En sciences, sans être dans le peloton de tête des pays participants, le Québec obtient une moyenne plus élevée que la moyenne internationale et des résultats comparables à ceux de la Colombie-Britannique et de l'ensemble du Canada. Entre la TEIMS-95 et la TEIMS-99, les résultats des élèves québécois en mathématique sont restés stables. En sciences, des gains significatifs ont été enregistrés. (Ministère de l'Éducation, 2001, p. 8)

En 1995, le Québec obtenait une note de 550 à l'épreuve de mathématiques. Le Québec se situait alors au 4^e rang derrière le Japon, Hong Kong et Singapour. De plus, à la même période (1995), le Québec obtenait une note de 529 à l'épreuve de sciences. Le Québec se situait également au 4^e rang derrière le Japon, les États-Unis et les Pays-Bas. En somme, le Québec se situait dans le peloton de tête des pays les plus performants.

En examinant les programmes actuels par compétences, nous croyons que la rupture de cette réforme avec les programmes-habilités se situe dans le *message concernant la conception de l'enseignement et de l'apprentissage*. C'est là que l'on trouve les plus grandes différences entre les programmes-habilités et les programmes par compétences. Si les premiers visaient une pédagogie par objectif, les seconds s'en remettent plutôt à une pédagogie par projets, par exploration, par problème, par enquête, par découverte inspirée par le courant *constructiviste*

et *socioconstructiviste*. Le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001), indique spécifiquement prendre appui sur le courant constructiviste.

[...] beaucoup d'éléments du Programme de formation, en particulier ceux qui concernent le développement de compétences et de maîtrise de savoirs complexes, font appel à des pratiques basées sur une conception de l'apprentissage d'inspiration constructiviste. Dans cette perspective, l'apprentissage est considéré comme un processus dont l'élève est le premier artisan. (p. 5)

Desjardins (2005) affirme également « [...] que le discours de la réforme a longuement souligné la nécessité d'un changement dans les approches pédagogiques : la pédagogie du projet est sur toutes les lèvres » (p. 312). Pourtant, cela n'était pas clairement affirmé dans le rapport Inchauspé, mais, fait important à souligner, cela l'est devenu nettement par la suite. Il semble en effet y avoir eu un décalage important entre la phase consultative et de la première mise en forme de la réforme, d'une part (ministère de l'Éducation, 1996a, 1996b, 1997a, 1997b) et le document de programme qui a été produit en fin de course, d'autre part (ministère de l'Éducation, 2001). En effet, le document de réforme des programmes est allé beaucoup plus loin que les conclusions du rapport des *États généraux sur l'éducation* et les orientations proposées par le *Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Les réflexions sur les finalités de l'école sur les contenus du curriculum ont, curieusement, cédé le pas à un ensemble de prescriptions pédagogiques. « Si la réforme a été pensée, dès son origine, comme une réforme du curriculum, elle est cependant devenue très tôt une réforme pédagogique. Cela constitue l'un des enjeux majeurs du renouveau pédagogique. » (Gauthier, 2008, p. 46). La revue *Virage express* du ministère de l'Éducation, publiée en 2001, mentionnait explicitement : « Au Québec, selon le paradigme de l'apprentissage proposé : les activités de la classe s'élaborent à partir de l'élève, et non de l'enseignant ou de l'enseignante. Elles prennent la forme de projets, de recherches, de questionnements ou de situations problématiques. » (p. 2).

Par conséquent, c'est sur cet élément de la pédagogie que le ministère a choisi d'orienter toute sa campagne de communication destinée aux enseignants dans les bulletins *Virage*, dans les brochures d'information aux parents, dans les divers documents distribués lors des rencontres nationales organisées pour implanter la réforme et enfin, dans les documents distribués aux éditeurs scolaires dans le but d'encadrer leurs activités. Le ministère est allé jusqu'à proclamer qu'il fallait désormais *passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage*, paradigme selon lequel les activités d'enseignement, basées sur le socioconstructivisme devaient prendre la forme de projets réalisés en équipe par les élèves placés dans des situations complexes d'apprentissage.

[...] le Ministère réussit dès le départ à détourner l'attention sur les pratiques enseignantes, dont la rénovation constitue désormais l'enjeu de la réforme. C'est d'ailleurs sur ce dernier aspect que portent ses efforts de communication et de formation, notamment auprès des parents [...]. Avec, d'ailleurs, un succès digne de mention : le désormais fameux « paradigme de l'apprentissage » devient rapidement le slogan rassembleur de tous ceux qui rêvent d'en découdre avec un enseignement considéré traditionnel. (Trottier, 2006, p. 15)

Il s'agit d'un virage majeur qui a transformé radicalement le message initial et, à cet égard, consacré une rupture profonde avec les programmes-habilités qui n'allaient pas dans cette direction.

Les messagers de la réforme des programmes par compétences

Le ministre Garon avait opté en 1995 pour une consultation de type populiste, les *États généraux sur l'éducation*, et non pour un travail en profondeur comme la Commission d'enquête qui a donné lieu au Rapport Parent. Les 15 commissaires choisis, issus de divers domaines, devaient écouter la population où tout un chacun était convié à s'exprimer sur un aspect ou l'autre du système éducatif et disserter sur tout, même sur des sujets qu'ils ne connaissaient pas. Au cours de ces assises, l'expertise était moins au rendez-vous que l'expression des états d'âme multiples ou, à tout le moins, elle était noyée dans tout ce qui était dit. En fait, il est difficile de dire ce qui faisait consensus tant tout et son contraire ont été entendus lors de ces audiences⁴⁷. Enfin, le rapport est paru et, encore une fois, la formation à l'enseignement ne faisait pas partie des chapitres retenus comme si pour assurer le « virage de succès » on n'avait pas besoin des facultés d'éducation!

La formation initiale des enseignants

On l'a vu, la formation des enseignants avait subi des changements importants au début des années 1990 et le discours sur la professionnalisation de l'enseignement et le partenariat avec le milieu scolaire a fait du chemin. Contrairement à la réforme des programmes-habilités, le ministère de l'Éducation n'a pas tardé cette fois-ci à interpeller les facultés d'éducation à la suite du rapport Inchauspé et de la réforme des programmes par compétences⁴⁸. Le document

47. Clermont Gauthier a été secrétaire du Comité des états généraux pour la région de Québec et a participé à toutes les audiences publiques. Par ailleurs, à notre connaissance les mémoires déposés par divers groupes n'ont pas été rendus publics.

48. La ministre de l'Éducation de l'époque, madame Marois, a donc décidé de former un comité dont le mandat consistait, d'une part, à ajuster les orientations et compétences en formation à l'enseignement à cette réforme en cours et, d'autre part, à fusionner quatre documents publiés antérieurement décrivant les orientations et compétences attendues en formation à l'enseignement publiés au cours des années 1990. On se souviendra, que ces documents, appelés plus familièrement *documents fuchsias*, énuméraient une liste impressionnante de *savoirs* : de *savoir-faire* et d'*attitudes* qui rendait compliquée, pour les universités, la tâche de traduire ces énoncés en programmes de formation. Il a donc été décidé de ne faire qu'un seul document qui présenterait des orientations communes et des compétences générales pour tous les secteurs d'enseignement visés (primaire, secondaire, adaptation scolaire etc.). Le document intitulé *La formation en enseignement, les orientations, les compétences professionnelles* (ministère de l'Éducation, 2001).

intitulé *La formation en enseignement, les orientations, les compétences professionnelles* (ministère de l'Éducation, 2001), document rédigé par des universitaires, mais sous la responsabilité du Ministère, proposait les aménagements qui devaient être faits en matière de formation à l'enseignement pour répondre aux nouveaux programmes par compétences. Les facultés devaient ajuster leurs programmes de formation en fonction des orientations et des compétences attendues dans ce document. Tous les programmes de formations revus devaient ensuite être approuvés par le CAPFE, le Comité d'Agrément des Programmes de Formation à l'Enseignement.

Comme la réforme des programmes par compétences proposait le socioconstructivisme, c'est presque naturellement que les didacticiens des facultés y ont répondu somme toute positivement et y ont fait leur niche, car les didactiques sont fondées en grande partie sur cette conception de l'apprentissage.

Ce qui est plutôt singulier avec cette réforme des programmes axée sur les compétences dans une perspective constructiviste est que son efficacité pour favoriser les apprentissages des élèves a été fortement contestée par certains universitaires (hors du champ de la didactique) peu de temps après son implantation notamment sur *la base de l'absence de données probantes légitimant la nécessité de changer de paradigme*. Or, cette réforme a fait son lit assez facilement chez les didacticiens des facultés d'éducation où la recherche devrait pourtant prévaloir.

Les conseillers pédagogiques en tant que messagers de la formation continue

Le rôle des conseillers pédagogiques s'est accru au cours de cette période, car la majorité d'entre eux se sont retrouvés directement dans les écoles. Comme le fait remarquer Verdy (2005) :

De plus, ces dernières années, des commissions scolaires ont aboli des postes de conseillers et d'autres ont réaffecté leurs CPs dans les établissements scolaires, les mettant ainsi au service des établissements et de leurs priorités de développement. C'est ainsi que plusieurs conseillers sont « sortis » de leur bureau logé au siège social des commissions scolaires pour se rapprocher du « terrain » (Lessard, 2003-A). L'action des conseillers s'effectue donc davantage au (sic) plan local. Étant plus près des acteurs et des demandes de ces derniers, le conseiller pédagogique voit se renforcer son rôle de soutien. (pp 4-5)

Verdy (2005) indique également :

La mise en place du nouveau curriculum a amené au sein du milieu scolaire une série de bouleversements notamment dans la pratique des enseignants. La division du parcours scolaire en cycles d'apprentissage, l'approche curriculaire par compétences et le regroupement des disciplines selon de nouveaux champs entraînent un remaniement du travail d'équipe entre les enseignants ainsi qu'un besoin de formation. (...) Les CPs doivent être en mesure de les accompagner dans ce processus qui implique un changement de paradigme centré sur l'enseignement à un autre centré sur l'apprentissage. (pp. 6-7)

Au cours de cette période, deux publications ont été produites par le ministère de l'Éducation pour diffuser l'information sur sa réforme, il s'agit des revues *Virage* et *Virage Express*. À titre d'exemple, le tout premier numéro de la revue *Virage Express* était intitulé « Une nouvelle conception de l'enseignement » et on pouvait y lire que :

Pour plusieurs participants et participantes à cette deuxième rencontre nationale, les discussions en atelier ont donné lieu à une prise de conscience du fait que la réforme du curriculum ne constituait pas qu'un « renouveau comme les autres », mais qu'elle ouvrait la porte à une toute nouvelle conception de l'enseignement. On a utilisé des expressions comme « remise en question des pratiques existantes », « bris d'une tradition » et « changement de mentalité » (p. 1).

Comme le fait remarquer Bissonnette (2008) : « Dans ce numéro [premier numéro de la revue *Virage Express*], le terme « révolution pédagogique » a même été employé. L'expression « changer de paradigme » a été utilisée à plusieurs occasions dans ces deux publications [*Virage* et *Virage Express*] au cours des dernières années (MELS, 1999, 2000, 2001, 2002, 2004, 2006) ». (p. 156).

Ainsi tant le rôle des conseillers pédagogiques que les outils de diffusion du ministère de l'Éducation ont fortement contribué à véhiculer le message de rupture de cette réforme scolaire.

Le dernier tableau présenté ci-dessous résume cette quatrième période.

Tableau 8. Message et messagers des programmes par compétences	
Quatrième période. <i>Programmes par compétences</i> . (2000 à aujourd'hui)	
Message	
	<p>Idée importante : « prendre le virage du succès » pour insister sur l'importance de poursuivre la poursuite de la qualité.</p> <p>Finalités : instruire, socialiser et qualifier.</p> <p>Slogan : « Passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage » pour bien marquer la dimension pédagogique de la réforme.</p> <p>Discours centré sur les approches pédagogiques inspirées du constructivisme et du socioconstructivisme : pédagogie du projet, approche collaborative, découverte, exploration, investigation, etc.</p>
Messagers	
<i>Décideurs</i>	Le Rapport Inchauspé sur le curriculum a été transformé au cours du processus de construction des programmes. L'insistance sur la dimension cognitive est devenue la promotion d'approches pédagogiques d'orientation constructiviste et socioconstructiviste.
<i>Intermédiaires</i>	<p>Les facultés d'éducation ont été pratiquement absentes des discussions dans les états généraux.</p> <p>Des universitaires des sciences de l'éducation ont cependant contribué sur une base individuelle à la transformation du message d'Inchauspé.</p> <p>La revue <i>Virage</i> a été créée comme outil de diffusion de la réforme par le ministère.</p> <p>Des formations nationales ont été organisées à l'intention de ceux qui accompagnent les enseignants (conseillers pédagogiques, direction d'établissement, etc.).</p> <p>Le référentiel de compétences en formation à l'enseignement a été revu en 2001 et contient l'orientation de former un professionnel qui est aussi cultivé.</p>
<i>Enseignants</i>	Doivent être formés au message constructiviste/socioconstructiviste et en particulier à la pédagogie de projet.

Résumons notre parcours depuis le début afin d'illustrer ce qui se dessine comme un mouvement de balancier.

Au cours de la longue période des *programmes-catalogues*, le *message* est clair : l'école est soumise à l'Église, la religion est le ciment de la société dont fait partie évidemment l'école. Le curriculum est détaillé et les *messagers* assurent une forte cohésion horizontale et verticale. Cohérence verticale d'abord, au sens où, de haut en bas de la structure, des décideurs jusqu'aux enseignants, en passant par les inspecteurs et les formateurs des écoles normales, tous

martèlent le même message. Cohérence horizontale également, au sens où partout dans la province, et dans toute la structure administrative, dans toutes les écoles et écoles normales, le même message est véhiculé par tous les messagers. Forte cohésion d'ensemble et longue continuité ont assuré une stabilité au système éducatif que ne sera jamais égalée par la suite.

La période des *programmes-cadres* est caractérisée par un *message* en rupture totale avec le précédent. Il est centré sur l'enfant, ses besoins et intérêts que l'enseignant doit accompagner. Les *messagers* ne présentent pas une forte cohésion horizontale ni verticale comme auparavant. D'abord, les facultés d'éducation et les universités du Québec nouvellement créées sont probablement trop occupées à élaborer dans l'urgence leur structure et leurs modalités de fonctionnement. Comme on voulait, dès leur création, qu'elles prennent leurs distances avec les milieux d'enseignement, elles ont fonctionné en vase clos, complètement isolées et ont fait pratiquement ce qu'elles voulaient en formation initiale sans trop avoir de compte à rendre. Il faut dire que le *message* des programmes-cadres était difficile à interpréter de manière uniforme par les *messagers*. Tous, mais chacun à sa manière, agents de développement pédagogiques et conseillers pédagogiques devaient interpréter un message plutôt flou sur le plan pratique. À leur niveau, les enseignants ont expérimenté, tâtonné, exploré. Ils ne sont plus désormais définis comme des modèles à imiter, mais comme des guides et doivent apprendre à jouer ce rôle nouveau, intrigant, mais pas forcément clair. On est loin de l'unité et de la cohésion entre les acteurs de la période précédente.

La période des *programmes-habilités* propose un *message* limpide : des programmes très détaillés aux contenus spécifiés par matières et par degrés avec des objectifs spécifiques à atteindre. En ce qui concerne les *messagers*, les facultés d'éducation sont encore complètement isolées. Absentes du processus d'élaboration de cette réforme, elles font pratiquement ce qu'elles veulent par rapport à ces programmes sans trop avoir de comptes à rendre⁴⁹. En ce sens, chacune faisant ses propres affaires de son côté, les facultés ne présentent aucune cohésion d'ensemble⁵⁰. Par ailleurs, dans le milieu scolaire, les conseillers pédagogiques jouent un rôle nettement plus clair, car le message des programmes est précis. Les enseignants sont contents de pouvoir enfin avoir une direction plus limpide. Bref, si les *messagers*, conseillers pédagogiques et enseignants, sont en cohérence horizontale et verticale, il en va autrement des facultés d'éducation qui font bande à part.

Les *programmes par compétences* exposent un *message* en rupture avec les programmes-habilités. Le discours socioconstructiviste prescrit un changement de paradigme. Dans leur fonction de *messagers*, les conseillers pédagogiques jouent un rôle de formation de premier plan et les facultés d'éducation ne sont plus complètement isolées. Du moins, certains didacticiens sur une base individuelle participent au discours de la réforme en tant que messagers officiels.

49. À notre connaissance, les programmes produits n'ont même jamais été diffusés systématiquement dans les facultés d'éducation, sauf en réponse à des demandes individuelles de professeurs.

50. Des enseignants diplômés d'universités québécoises ont reçu une formation comprenant des cours fort différents pour une même appellation apparaissant sur leur diplôme.

D'autres didacticiens s'y retrouvent aisément parce que leur discipline est construite sur le socioconstructivisme. Deux nouvelles revues font leur apparition pour diffuser le message de rupture proposé par la réforme. Cependant, la pédagogie de projet, l'approche par découverte qui sont proposées ne passent pas très bien dans le milieu scolaire auprès des enseignants, et ce, particulièrement au niveau secondaire.

3. Messages et messagers. Que nous révèle l'analyse évolutive des réformes? À quelles conditions peut-on éviter un autre retour du balancier?

Quand on examine l'évolution des réformes éducatives depuis la Révolution tranquille, on voit apparaître une transformation continue du contenu des messages et du rôle des messagers comme si, d'une réforme à l'autre, on se dirigeait sans cesse dans une direction différente, mais dans un même processus itératif, le mouvement de balancier comme l'imaginait Slavin (1999). **Tout se passe comme s'il n'y avait jamais de progrès en éducation, mais bien toujours la répétition du même, c'est-à-dire une nouvelle mode dans l'air du temps qui prenait le relais, pour un temps seulement, et réussissait à s'imposer à chaque deux décennies.** On ne sait pas de quelle teneur sera constituée le message du prochain mouvement de balancier de nos réformes, mais on peut prévoir, si la tendance se maintient et à moins d'un changement important, qu'il y aura probablement un autre mouvement.

Cependant, il y a une leçon du passé qui mérite d'être retenue. Nous avons vu que, dans l'enchaînement de réformes des programmes du temps des programmes-catalogues et même dans les décennies antérieures, il y avait eu une forte continuité. Certes, on procédait à des réaménagements, mais tout se faisait dans la continuité en raison du *rôle de ciment qu'apportait la doctrine chrétienne*. Le message était chrétien et les *messagers*, chrétiens également, contribuaient à sa diffusion de la chrétienté de l'école dans tout le système, d'où la *forte cohésion d'ensemble au cours de cette longue période*. Évidemment, il ne s'agit plus de retourner à cette époque, mais de *rechercher un autre ciment, un ingrédient qui pourrait avoir un effet unificateur*, et nous inscrire enfin dans une dynamique de progrès et non dans le perpétuel retour du balancier.

Pour contrer ce mouvement de balancier, Slavin (1999), propose de recourir aux *données probantes*. « L'une des raisons les plus importantes de l'existence du pendule dans le domaine de l'éducation est que nous attendons ou exigeons rarement des preuves tangibles avant d'adopter de nouvelles pratiques à grande échelle » (p. 375). Slavin (1999) ajoute également que : « pour réduire les effets de mode et favoriser un changement responsable et durable dans le domaine de l'éducation [...] les éducateurs devront exiger des évaluations de haute qualité des programmes avant de les adopter » (p. 381).

Ainsi, les données probantes doivent être présentes tant pour soutenir le *message* que pour appuyer le rôle des *messagers* afin d'assurer une cohérence d'ensemble et le succès d'une réforme.

3.1 Les données probantes et le *message* d'une réforme

Depuis quelques années, les bienfaits des pratiques fondées sur les données probantes sont évoqués en sciences sociales et humaines. Cette idée d'une « evidence-based practice » n'est pourtant pas nouvelle. Elle a été introduite graduellement dans diverses disciplines telles que la psychologie, la santé publique, l'architecture, etc. (La Roche, 2008). « Quand on parle de pratique fondée sur les données probantes, on fait généralement référence à des pratiques de prévention ou d'intervention validées par une certaine forme de preuve scientifique, par opposition aux approches qui se basent sur la tradition, les conventions, les croyances ou les données non scientifiques » (La Roche, 2008, p. 2). Plus qu'une mode passagère, la pratique fondée sur les données probantes apparaît désormais comme une véritable vague de fond appelée à se généraliser.

Qu'est-ce que la recherche scientifique et les données probantes nous montrent en ce qui concerne l'efficacité des programmes d'études, le *message* des réformes? Si on prend comme exemple la dernière réforme, celle des programmes par compétences, elle montre que le Québec a fait fausse route avec ce type de programmes. Il a puisé davantage son inspiration en France, en Suisse francophone et en Belgique (Lessard et Portelance, 2001). Pourtant, les effets des réformes genevoises et belges desquelles le Québec s'est inspiré auraient dû mettre en garde nos réformateurs. En effet, l'analyse des résultats scolaires de la réforme de l'enseignement primaire genevois en Suisse (Favre et al., 1999) et celle réalisée en Belgique (Rey, 2001) indiquent que les résultats des élèves provenant des écoles en rénovation (Suisse), ou d'écoles signalées par les inspecteurs comme engagées dans des projets pédagogiques novateurs (Belgique) sont inférieurs aux résultats des élèves issus des écoles non rénovées ou moins novatrices sur le plan pédagogique. Or, ces réformes proposent des programmes par compétences étalés en cycles pluriannuels. Inversement, au cours de la même période, la *Troisième enquête internationale sur les mathématiques et les sciences* (TEIMS-1999) à laquelle ont participé les élèves de 8^e année de 38 pays, dont le Canada incluant le Québec, avait montré que les systèmes éducatifs les plus performants (Japon, Corée, Singapour, Taiwan) sont ceux qui s'appuyaient sur des curriculums indiquant clairement aux enseignants les contenus prévus pour chaque année d'études⁵¹. Ainsi, ces programmes, que l'on appelle « par degré » (grade by grade), se révèlent fort différents de ceux qui sont élaborés par compétences et organisés en cycles d'apprentissage. Nous tenons à rappeler que les résultats des élèves québécois à cette épreuve, tant en 1995 que 1999, performance issue des « anciens » programmes d'études (c.-à-d. programmes-habilités), plaçaient le Québec dans le peloton des pays les plus performants.

Les programmes par compétences et par cycles pluriannuels sont moins précis, plus flous que ceux qui sont conçus par degré. En effet, ces curriculums fournissent généralement aux enseignants des points de repère à atteindre seulement en fin de cycles d'apprentissage. William

51. Les systèmes éducatifs les plus performants à l'épreuve TEIMS(1999) sont généralement les mêmes que ceux à l'épreuve PISA (2000) *Programme international pour le suivi des acquis des élèves*.

Schmidt, directeur du U.S. *National Research Center for the Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS), abonde dans le même sens lorsqu'il affirme :

L'une des conclusions les plus importantes de l'enquête TIMSS est que les différences de résultats d'un pays à l'autre sont liées à ce qui est enseigné dans les différents pays. En d'autres termes, il ne s'agit pas principalement de variables démographiques ou d'autres variables qui ne sont pas fortement influencées par la scolarité. Ce que nous pouvons voir dans l'enquête TIMSS, c'est que la scolarité fait une différence. **Plus précisément, nous pouvons voir que le programme lui-même – ce qui est enseigné – fait une énorme différence**⁵². (Schmidt et al., 2004, p. 15).

De plus, l'*American Institute for Research* (AIR, 2005) a effectué une analyse comparative des curriculums de mathématiques utilisés aux États-Unis et à Singapour, afin d'identifier des facteurs pouvant expliquer les succès scolaires de ce dernier. Les auteurs du rapport affirment que :

Le cadre [le programme d'études] couvre un nombre relativement restreint de sujets de manière approfondie et soigneusement séquencée, année par année, en suivant une organisation en spirale dans laquelle les sujets présentés à un niveau sont abordés dans les années suivantes, mais seulement à un niveau plus avancé. (American Institute for Research, 2005, p. xi).

Ainsi, les curriculums élaborés par degrés, c'est-à-dire ceux qui précisent les contenus à enseigner annuellement, fournissent aux enseignants des points de repères leur permettant d'évaluer précisément le rendement scolaire des élèves à chaque année d'étude, opération qui apparaît plus difficile à effectuer avec les programmes par compétences échelonnés en cycles pluriannuels. L'efficacité d'un programme d'études est largement tributaire du degré de précision des apprentissages à réaliser annuellement. Cet avis est également partagé par Creemers (1994), un chercheur ayant travaillé sur l'efficacité des écoles et de l'enseignement, lorsqu'il affirme que :

La recherche montre que les programmes d'études clairement structurés sont plus efficaces que les programmes d'études moins clairement structurés. La structure claire s'exprime par des objectifs qui doivent être atteints successivement : la réalisation du premier objectif est une condition pour atteindre les objectifs suivants (p. 49).

52 Le caractère gras est de nous.

Plus récemment, Dupont et Bouchat (2020) ont analysé l'approche par compétence promue dans les programmes scolaires belges. Ces chercheurs indiquent que :

En conclusion, la psychologie cognitive souligne le rôle fondamental des connaissances dans le développement de compétences. ... Or il nous semble qu'à la suite du vote du décret Missions, la part des connaissances dans les référentiels a diminué au profit de compétences générales parfois déconnectées des connaissances (certains référentiels sont particulièrement avares à ce dernier niveau). ... D'un point de vue théorique, ce glissement vers les compétences risque paradoxalement de compromettre l'apprentissage de compétences et d'augmenter l'écart entre les élèves originaires de milieux défavorisés et privilégiés. (Dupont et Bouchat, 2020, p. 7)

Or, l'analyse des résultats des élèves réformés au Québec (Bissonnette, 2008; Richard et Bissonnette, 2023) avec la réforme des programmes par compétences comparativement à ceux non réformés (programmes flous versus programmes précis) a montré pour ceux du primaire une régression de leurs résultats en mathématiques, en sciences et en écriture ainsi qu'en lecture. De plus, les évaluations réalisées au secondaire ayant comparé à nouveau le rendement des élèves réformés à ceux ayant vécu les anciens programmes d'études ont également montré des résultats négatifs dans toutes les disciplines évaluées (Haeck, Lefebvre et Merrigan, 2014; Larose et Duchesne, 2014). **Les garçons et les élèves à risque qui ont été exposés à la réforme de l'éducation ont été moins nombreux à obtenir leur diplôme du secondaire que ceux qui n'ont pas connu le renouveau pédagogique (Larose et Duchesne, 2014). Pourtant, les élèves vulnérables étaient bel et bien ceux qui étaient particulièrement visés par cette réforme**⁵³.

C'est dans le *Cadre révisé d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques* (1978) que nous avons trouvé les éléments qui se rapprochent le plus de ce que dit la recherche sur le curriculum basée sur les données probantes. Comme nous l'avons souligné, c'est à partir de cette réforme des *programmes-habilités* que les résultats du Québec ont cru de manière importante. On ne peut pas affirmer de manière sûre que le choix de cette structuration du curriculum fut un coup de chance ou un choix raisonné basé sur la recherche, mais chose certaine elle a eu un impact important sur la réussite des élèves. Les auteurs de ce document ministériel indiquent qu'ils se sont appuyés notamment sur les résultats de recherches psychopédagogiques, mais ils n'en mentionnent aucune dans leur bibliographie comme c'est souvent le cas dans les documents ministériels. En revanche, on sait que l'ouvrage de R. Tyler *Basic principles of curriculum and instruction* (1950)⁵⁴ a connu une immense popularité ici et ailleurs. Pour lui, le premier élément à préciser pour élaborer un curriculum est de définir les

53. Le caractère gras est de nous.

54. À partir de cet écrit célèbre, des dizaines d'ouvrages ont été publiés par la suite sur les techniques de rédaction des objectifs au cours des années 1970. Les responsables du curriculum au Ministère pouvaient difficilement ne pas être au courant de l'importance de préciser les objectifs dans l'élaboration des curriculums. De même, des dizaines de typologies de courants, options, approches, paradigmes ou modèles pédagogiques ont été publiées à cette époque. Parmi celles-ci, les approches dites mécanistes ou behavioristes qui mettent l'accent sur les objectifs, les contenus organisés en séquences et l'évaluation ont toujours cités.

objectifs. C'est ce qu'ils ont fait pour élaborer le curriculum des programmes-habilités. Définir le curriculum par matières et par degrés, préciser des objectifs terminaux d'apprentissage spécifiant les comportements de l'élève et relation avec des contenus sont des éléments qui ont par la suite été corroborés par la recherche comme nous l'avons montré. Plus encore, les auteurs du *Cadre révisé d'élaboration des programmes* indiquent dans leur avant-propos que l'« élaboration des programmes se présente comme l'une des phases majeures d'un processus dynamique : élaboration, implantation, évaluation, révision, se succédant dans un mouvement continu d'interaction » (p. 1). Les recherches sur le curriculum de cette époque insistaient sur la nécessité de mettre en relation ces composantes du processus d'élaboration curriculum (planification, implantation et évaluation). On ne sait pas si cela a été fait au cours de cette réforme curriculaire, mais il est mentionné que les phases d'implantation et d'évaluation « font l'objet de textes différents » (p. 1). Toutefois, nous n'avons pu retracer ces textes.

Nous venons de voir que les données probantes sont comme les objets manquant des réformes. Comme on évalue très peu, comme on ne s'inscrit pas dans une culture de la mesure, on est soumis inmanquablement, d'une mode à l'autre, aux incessants mouvements du balancier. Les changements se font le plus souvent à partir d'une mise en scène rhétorique, d'une diabolisation de ce qui est en place, plutôt que sur l'analyse rigoureuse des situations basées sur des faits. Cela a été le cas avec la fin des écoles normales et le transfert à l'université de la formation initiale comme si le passage dans ces institutions universitaires garantissait une meilleure préparation des futurs enseignants⁵⁵. Certes, elles pouvaient mieux que quiconque participer à la mise à niveau des enseignants sur le plan de la connaissance des matières à enseigner, mais certainement pas de manière pertinente et efficace sur le plan de la formation proprement pédagogique. On vient de le voir, la réforme des programmes-habilités a été plus pertinente. D'une part, elle répondait à un besoin souvent énoncé de la part des enseignants de disposer de programmes détaillés, mais elle proposait aussi une structure des programmes avec des objectifs terminaux, caractéristique davantage reconnue par la recherche. La réforme des programmes par compétences ne repose pour ainsi dire sur aucune donnée probante, mais plutôt sur les effets de mode du moment soit le recours au constructivisme et à son frère jumeau, le socioconstructivisme. Le processus des États généraux était conçu à la base pour donner la parole à la population et, ce faisant, elle a fait peu de place aux experts et à la recherche. C'est ce qui s'est produit. Le rapport Inchauspé aurait peut-être pu sauver la mise et se limiter à faire une réforme du curriculum si finalement elle n'avait pas été par la suite détournée de son sens premier pour devenir tout à coup une réforme pédagogique proposant le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage qu'aucune donnée probante ne justifiait.

55. En fait, cela contribuait plutôt à briser le monopole de l'Église sur l'éducation.

3.2 Les données probantes et les *messagers* d'une réforme

Comme nous l'avons évoqué, la réforme actuelle et ses programmes par compétences n'est pas fondée sur des données probantes. Il suffit de consulter les références sur lesquelles s'appuie le *Programme de formation de l'école québécoise* pour le constater. De plus, des évaluations rigoureuses et un monitoring continu des résultats des élèves ont-ils été réalisés, et ce, dès l'implantation de cette réforme? Aucunement.

Mais il faut aller plus loin dans notre étude. En effet, non seulement faut-il fonder le message d'une réforme sur les données probantes, il importe également qu'elles soient véhiculées par les messagers qui sont chargés de le diffuser. C'est ce que nous allons examiner à la fois au niveau de la formation initiale et de la formation continue des enseignants.

3.2.1 Les *messagers* de la formation initiale dans les facultés d'éducation

Ce qui ressort, à la suite de tout ce qui a été vu jusqu'à maintenant, c'est le rôle boiteux joué par les facultés d'éducation en tant que *messagers* des réformes en formation initiale des enseignants. On l'a vu, avant la Révolution tranquille, les écoles normales assuraient la diffusion du *message* dans le processus de formation initiale des enseignants. Elles étaient de véritables courroies de transmission des programmes des écoles. Puis, avec la Révolution tranquille et le transfert de la formation initiale des écoles normales vers l'université, la relation avec les milieux de pratique a été rompue et un fossé a été créé séparant ces deux mondes, les écoles, d'une part, et l'université, d'autre part. Ce fossé n'a jamais pu être véritablement comblé par la suite malgré de nombreuses initiatives qui ont été prises ici et là, surtout à partir des années 1990, comme la création des baccalauréats de formation initiale de quatre ans, l'ajout de 700 heures de stages dans les écoles et un nouveau discours sur la professionnalisation de l'enseignement. La formation des maîtres est depuis son transfert à l'université, soit depuis plus de cinquante ans, toujours restée en retrait des milieux scolaires même si la mission des facultés d'éducation est de former des enseignants. L'argument des auteurs du rapport Parent était de prendre des distances par rapport aux trucs et recettes des écoles normales et donner une formation plus scientifique aux futurs enseignants. Il faut croire que le message a été bel et bien entendu, car on n'aurait pu faire mieux pour couper les relations entre les institutions de formation initiale et les milieux scolaires.

Sur le plan des matières scolaires et de la mise à niveau des connaissances des enseignants, l'université est sans doute le meilleur endroit pour assurer la formation de ces derniers. L'université peut aussi nourrir la culture professionnelle des enseignants par des cours sur l'histoire, la philosophie de l'éducation, etc. Cependant, l'université est encore très loin de fournir une formation centrée sur le noyau dur de l'acte d'enseigner et d'une formation aux stratégies pédagogiques. Sur ce plan, l'université ne semble pas réaliser adéquatement cette tâche, et ce, pour diverses raisons.

D'abord, au début des années 1970, la recherche sur l'enseignement n'existait pas vraiment et en était à ses balbutiements. Il n'y avait pas encore de résultats de recherches valides sur les bonnes pratiques d'enseignement. Piaget faisait partie du décor, figure emblématique, il était même encensé partout, mais il faut le reconnaître ses travaux ne présentaient pas une réelle pertinence pratique pour un futur enseignant. Les résultats de recherches sur l'enseignement ont pu commencer à être synthétisés seulement une décennie plus tard. *S'il était recommandé dans le rapport Parent de prendre des distances avec la pratique, de quoi allait-on donc parler dans les programmes de formation à l'enseignement si ce n'est pas de l'enseignement?* Eh bien, de toutes sortes de thèmes reliées à l'éducation, la philosophie de l'éducation, l'histoire de l'éducation, la psychologie de l'enfant, de l'adolescent, la sociologie de l'éducation, etc., thèmes intéressants certes, mais logés en périphérie de l'acte d'enseigner, riches sur le plan de la culture professionnelle, mais n'apportant rien à proprement parler d'opérationnel sur le savoir enseigner dans la classe, le véritable noyau dur de la formation. Certes les didactiques auraient pu jouer un rôle intéressant, mais avec leur discours ampoulé, leur vocabulaire abscons et leur absence de base empirique (surtout dans la tradition francophone), elles n'ont pas réussi à établir leur crédibilité dans les milieux scolaires. L'université a tellement bien réussi dans son objectif de se couper de la pratique qu'on n'a plus jamais fait appel à elle par la suite dans les réformes des programmes des écoles. Ce n'est qu'avec la participation occasionnelle et individuelle de quelques universitaires que l'approche par compétences a été mise de l'avant dans la dernière réforme. Le plus renversant dans cette histoire est que, lorsqu'on a fait appel à eux, les universitaires ont proposé une approche pédagogique qui n'est pas fondée sur des données probantes. Représentant les lieux du savoir par excellence, les facultés d'éducation, qui pouvaient inspirer en principe l'école en proposant des pratiques exemplaires validées, ne sont pas arrivées à proposer autre chose de plus solide que le socioconstructivisme, l'approche par découverte et les projets. Bref, sur le plan de stratégies d'enseignement validées pour alimenter le milieu scolaire, la contribution des universités a été pour le moins décevante et même nuisible pour les élèves en difficulté. **Pire, encore récemment, alors que le milieu scolaire est en quête de pratiques pédagogiques exemplaires, les universitaires des facultés d'éducation se mobilisent en bloc contre la création d'un Institut national d'excellence en éducation (INEÉ).**

Malgré diverses tentatives pour se rapprocher des milieux de pratique, l'impact des facultés d'éducation sur le plan de la formation initiale des enseignants a été plus que décevant. Encore et toujours, on entend de la part des finissants depuis plus de 50 ans que ce qu'ils ont appris de pertinent dans leur formation à l'université n'a été acquis que lors de leurs stages dans les écoles. Bref, sauf les stages, quatre années de formation n'ont pas suffi à former adéquatement les futurs enseignants à exercer leur métier. En fait, lors des stages, ils ont pu s'initier au métier, se construire un minimum de savoir d'expérience, mais on est encore loin d'une formation initiant les étudiants aux pratiques pédagogiques exemplaires fondées sur les données probantes.

Les problèmes récents du ministère face au nombre grandissant d'enseignants non légalement qualifiés ont permis de faire ressortir plusieurs idées reçues qui ont rarement été discutées au Québec. D'abord, se pourrait-il que la formation initiale puisse être trop longue? Se pourrait-il qu'une formation plus courte et mieux ciblée puisse donner de meilleurs résultats? La réponse est affirmative aux deux questions. D'abord, déjà en 1977, Medley soulignait l'importance de valider les stratégies pédagogiques enseignées dans les programmes de formation des enseignants. Nombre de travaux ont montré en effet que les facultés d'éducation ne forment pas aux pratiques pédagogiques validées (Cunningham, 2008; Levine, 2006; Walsh, Glaser et Wilcox, 2006)

Ensuite, des programmes courts comportant une initiation aux bonnes pratiques d'enseignement préparent aussi bien les étudiants au métier d'enseignant que des formations plus longues. Une fois qu'on s'assure la maîtrise des contenus disciplinaires à enseigner, qu'on initie les futurs enseignants aux pratiques pédagogiques validées, qu'on les accompagne en situation de pratique, on ne voit pas ce qui pourrait empêcher ces enseignants, malgré une formation courte, de réussir auprès de leurs élèves.

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

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

Dans un article récent, Richard, Baillargeon et Bissonnette (2024) ont montré les effets positifs d'une formation alternative, offerte par l'université TÉLUQ à des enseignants non légalement qualifiés (NLQ), sur le rendement des élèves :

Avant même d'avoir complété leur formation, une majorité de ces enseignants [NLQ] ont conduit leurs élèves à de meilleurs résultats scolaires par rapport à leurs homologues qualifiés. En effet, près des deux tiers (64 %) de leurs élèves ont obtenu des notes de fin d'année supérieures en français et 57 % en mathématiques, comparativement à celles des élèves de même niveau et du même indice de milieu socioéconomique qui sont suivis par des enseignants détenant un brevet. (<https://theconversation.com/pour-pallier-la-penurie-denseignants-il-faut-multiplier-les-formations-plus-courtes-et-mieux-adaptees-221557>)

Faut-il rappeler qu'en 2006, Gordon, Kane et Staiger, ayant examiné les résultats des élèves confiés à des enseignants traditionnellement certifiés comparativement à ceux assignés à des enseignants non certifiés à Los Angeles, n'ont trouvé aucune différence significative sur le rendement de ceux-ci. Les résultats analysés ont été obtenus auprès de 150,000 élèves provenant de 9 400 classes, et ce, pour chacune des années scolaires entre 2000 et 2003.

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

Par conséquent, les facultés d'éducation n'ont pas contribué à la cohésion, elles n'ont pas ajouté le ciment nécessaire à une implantation réussie des réformes. Ce sont des *messagers* qui n'ont pas joué adéquatement leur rôle de transmission du message dans la structure. De plus, on ne voit pas non plus, en raison de leurs réactions récentes et négatives face aux données probantes, comment elles pourront le jouer adéquatement dans le futur⁵⁶. Autrement dit, non seulement les facultés d'éducation sont éloignées des milieux de pratique, mais elles continueront fort probablement de l'être à l'avenir.

En somme, les facultés d'éducation n'exercent pas leur rôle : 1- elles font fi des données probantes et elles ne les considèrent pas comme valables; 2- elles ne sont pas considérées comme des partenaires crédibles de l'enseignement par les milieux de pratique et en conséquence on ne fait pas appel à elles dans les processus de réformes; 3- la formation qu'elles donnent semble trop désincarnée puisque le processus d'apprentissage du métier par les étudiants se résume encore aux tâtonnements et aux expériences acquises lors de leurs stages; 4- elles sont parfois

56. Même l'ADEREQ (Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec) qui parle au nom des facultés et départements d'éducation est contre la création de l'INÉE.

même contre-productives en enseignant encore des approches invalidées scientifiquement comme les styles d'apprentissage, les intelligences multiples, etc.

Ainsi, les facultés d'éducation nous semblent avoir raté leur entrée à l'université il y a plus de 50 ans quand les écoles normales ont été fermées, elles ne sont pas parvenues davantage par la suite à démontrer leur efficacité et leur nécessité dans la formation des enseignants. Par conséquent, une réflexion et des changements s'imposent plus que jamais en formation initiale. Le statu quo ne peut être maintenu plus longtemps!

3.2.2 Les *messagers* de la formation continue en milieu scolaire, les conseillers pédagogiques

Comme nous l'avons mentionné, depuis de nombreuses années, les conseillers pédagogiques jouent un rôle important dans la formation continue et le développement professionnel des enseignants (DP). Or, pour que ces formations soient efficaces, celles-ci doivent également s'appuyer sur des données probantes. Qu'est-ce que la recherche rigoureuse nous indique sur l'efficacité de la formation continue et du développement professionnel auprès des enseignants? Nous avons participé à la rédaction d'une synthèse des connaissances sur le sujet (Richard, Carignan, Gauthier et Bissonnette, 2017). Comme l'indiquent Richard et Bissonnette (2023) :

Les études sur le développement professionnel (DP) révèlent que pour être efficaces, les activités de formation continue doivent respecter deux conditions essentielles. La première se rapporte au contenu, la seconde à la démarche. Premièrement, il s'agit de proposer aux enseignants des interventions pédagogiques basées sur des données probantes. Deuxièmement, il faut tenir compte des principes permettant l'implantation d'un changement durable des pratiques enseignantes en classe. (p. 11)

Ainsi, les stratégies et les interventions proposées aux enseignants en formation continue doivent avoir démontré leur efficacité, et ce, à l'aide de recherches expérimentales. De plus, pour faciliter l'implantation de ces stratégies et interventions en salle de classe, Richard et ses collaborateurs (2017) ont répertorié cinq principes favorisant l'efficacité du développement professionnel des enseignants. Nous reprenons succinctement ces cinq principes tels que présentés récemment par Richard et Bissonnette (2023) :

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

2^e principe : les activités de développement professionnel devraient être étayées par des données probantes et être animées par des spécialistes dont l'expertise est reconnue. (...) Le recours à des spécialistes externes est nécessaire pour rendre accessibles aux enseignants les savoirs, ainsi que la théorie et les données probantes sur lesquelles les interventions reposent.

3^e principe : le développement professionnel devrait prévoir une démarche d'accompagnement reposant sur le travail collaboratif. Le DP des enseignants est plus efficace quand il met en place une démarche de pratique réflexive qui s'effectue dans un contexte de travail collaboratif⁵⁷. De plus, le coaching et l'observation directe en salle de classe constituent des interventions efficaces à privilégier pour un accompagnement individualisé.

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

5^e principe : le développement professionnel des enseignants doit être soutenu par une direction faisant preuve de leadership pédagogique. Le DP est plus efficace quand il est bien géré par une direction qui crée un environnement de soutien à l'apprentissage. Par exemple, la direction doit promouvoir activement l'apprentissage professionnel et partager une vision de celui-ci orientée vers l'atteinte de meilleurs résultats chez les élèves. (pp. 12-13).

Pour améliorer l'efficacité de la formation continue et du développement professionnel des enseignants, les conseillers pédagogiques doivent alors respecter les deux conditions essentielles identifiées précédemment. La première condition se rapporte au contenu proposé aux enseignants, c'est-à-dire les stratégies, les interventions, et les pratiques, devant prendre appui sur des données probantes et la seconde liée à leur démarche d'implantation en salle de classe qui est favorisée par les cinq principes énoncés.

Conclusion

Lors d'une interview avec un journaliste, un philosophe français, Gilles Deleuze, donnait il y a quelques années les grandes lignes de sa méthode pour analyser les grands auteurs dans l'histoire de la philosophie. Elle nous semble fort pertinente pour terminer notre texte sur le *message* et les *messagers* et se résume en trois questions : Quelle est l'*erreur*? Quel est l'*oubli*? Quel est le *concept à inventer* pour corriger l'erreur et colmater l'oubli? La réponse à chacune de ces trois questions nous semble la même : le recours aux données probantes.

Quelle est l'erreur qui transparait quand on examine l'évolution de nos réformes curriculaires? Les programmes préreformistes prenaient appui sur la religion catholique qui transmettait un *message qui avait une fonction de vérité*, qui jouait un rôle de ciment unificateur et assurait la cohésion d'ensemble du système. Avec la Révolution tranquille, on a perdu ce liant, ce référent. Quels *messages* a-t-on alors adoptés? On a pensé un temps que la solution à l'éducation se

57. Nous tenons à souligner que la pratique réflexive et le travail collaboratif dont il est question ici portent sur les stratégies, interventions et pratiques proposées aux enseignants qui sont fondées sur des données probantes (voir le principe 1).

trouvait dans l'enfant qui en était supposément l'expert, et donc dans la prise en compte de ses besoins et intérêts auxquels le maître devrait s'assujettir. Cela n'a pas fonctionné et on a élaboré par la suite des programmes plus précis avec des objectifs terminaux qui ont été critiqués par certains et remplacés quelques années plus tard par la vague du discours sur les compétences d'inspiration socioconstructiviste. Pourtant, les programmes-habiletés entraînaient de bons effets sur l'apprentissage des élèves, mais la déferlante socioconstructiviste a tout emporté sur son passage. *L'erreur dans tout ce parcours de réformes aura été de ne pas s'appuyer sur les données probantes* pour critiquer à la fois les approches centrées sur l'enfant et l'approche par les compétences, mais aussi pour mieux soutenir la période des programmes-habiletés, car ceux-ci allaient dans la bonne direction et n'auraient eu besoin que d'ajustements. Sans données probantes pour soutenir une approche, on ne dispose pas du ciment nécessaire pour que tout se tienne solidement en place.

Quel est l'oubli lors des réformes que l'on a cherché à implanter? On a oublié de s'appuyer sur des données probantes qui auraient permis d'éliminer des innovations non validées ou de choisir des approches fondées sur des preuves. Il faudrait que les données probantes deviennent partie prenante de la culture en éducation et qu'aucune innovation pédagogique ne soit implantée et diffusée dans tout le système sans qu'elle bénéficie de preuves empiriques de son efficacité. De la même manière, il est assez stupéfiant d'observer que ce qui avait le plus de soutien empirique, les programmes-habiletés, a été éliminé du revers de la main. Peut-être qu'il aurait fallu à ce moment-là mettre en place des mesures d'évaluation plus systématiques. La culture de l'évaluation (donc de la mesure) est une grande oubliée dans notre système et pourtant c'est sur elle que l'on doit s'appuyer pour produire des données probantes.

Quel est le concept à inventer pour corriger l'erreur et colmater l'oubli? Encore une fois, il faut répondre : s'appuyer sur des données probantes. Pour corriger l'erreur et colmater l'oubli, donc pour éviter de reproduire l'éternel effet de balancier, il faut que le *message* prenne appui sur les données probantes. Ces données probantes renvoient aux meilleurs moyens pour atteindre les finalités. Soit qu'elles existent déjà dans la littérature de recherche portant sur des moyens donnés, soit on produit des recherches pour valider ou non certains moyens proposés.

En ce qui concerne les *messagers* de la réforme, là aussi pour assurer une bonne formation initiale et continue, il faut s'appuyer sur les données probantes. Les facultés d'éducation doivent se réapproprier leur rôle de *messagers* en produisant, diffusant et recentrant la formation initiale des enseignants sur le *message* des pratiques pédagogiques fondées sur les données probantes. À défaut de cela, il faudra penser à d'autres scénarios pour assurer une formation initiale de qualité. Le nouveau référentiel de formation à l'enseignement ne fait pas de place aux données probantes et devrait être revu en ce sens. On verra également ce qu'il adviendra du processus d'agrément des programmes de formation. L'INÉE aura un rôle important à jouer. Il lui faut toutefois toujours maintenir une saine distance du politique, car ce qui prévaut ce sont les données probantes. En ce qui concerne la formation continue, il faudra également s'assurer que les formateurs proposent des stratégies fondées sur les données probantes et

une démarche rigoureuse favorisant leur implantation. Un processus d'accréditation des formateurs pourrait même être envisagé.

À la lumière de ce que nous avons discuté depuis le début de ce texte, les deux conditions que nous cherchions au départ pour éviter de vivre sans cesse le mouvement de balancier, deviennent donc claires : *il faut d'abord que le message se fonde sur les données probantes, il faut ensuite que les messagers diffusent ce même message tant en formation initiale que continue.* C'est à ces conditions que l'on pourra enfin constater de véritables **progrès** en éducation.

À ce propos, l'expérience du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys au Québec tout comme la réforme en cours au Maroc méritent d'être mentionnées car les deux font le pari de s'appuyer sur les données probantes. Nous y jetons un coup d'œil au prochain chapitre.

Références

- American Institutes for Research (2005). *What the United States Can Learn from Singapore's World-Class Mathematics System (and what Singapore can learn from the United States): An Exploratory Study*. Washington, D.C: United States Department of Education.
- Backes, B. & Hansen, M. (2023). *Persistent Teach For America Effects on Student Test and Non-Test Academic Outcomes*. Calder Working Paper No. 277-0123. January.
- Bédard, L., Gauthier, C., Tardif, M. (1994). Évolution des compétences de l'enseignant dans les programmes d'enseignement au primaire et étude de leur relation avec la formation des maîtres. Dans *Compétence et formation des enseignants? Actes de l'AQUFOM* : UQTR, p. 123-135.
- Bissonnette, S. (2008). *Réforme éducative et stratégies d'enseignement : synthèse de recherches sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles*. Québec, Canada : Thèse inédite Université Laval.
- Bissonnette, L. (2010). Les états négociés de l'éducation - Quelques pistes, mais non la carte routière d'une réforme. *Le Devoir*. 11 octobre 1996.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Québec » : Presses de l'Université Laval.
- Bissonnette, S., Gauthier, C. Péladeau, N. (2010). Un objet qui manque à sa place : les données probantes dans l'enseignement et la formation. In *Recherche et formation à l'enseignement – Spécificités et interdépendance, Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, sous la direction de Bernard Wentzel et M'hammed Mellouki, Haute École Pédagogique - BEJUNE, n° 8.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? Efficacité des écoles et des réformes*. Québec : Presses de l'Université Laval.

- Comité catholique. *Procès-verbal du 16 février 1955*. « Idées directrices du nouveau programme des écoles primaires supérieures ».
- Comité-conseil sur les programmes d'études (2007). *Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur le Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Comité de la formation des maîtres. (1969). *Hypothèses*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Commission Parent. (1963). *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement. Tome 1*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Commission Parent (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome 2*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Commission d'étude sur les universités. (1979). *Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants*. Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1971). *L'activité éducative. Rapport annuel 1969/70*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Creemers, B. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell.
- Cunningham (2008). *University of North Carolina Education Schools: Helping or Hindering Potential Teachers?* Pope center on higher education policy. Raleigh, NC.
- De Cazes, P. (Compilé par). (1898). *Code de l'instruction publique de la province de Québec comprenant les lois scolaires et un grand nombre de décisions judiciaires s'y rapportant et les règlements du comité catholique du Conseil de l'Instruction publique*. Département de l'instruction publique: Québec.
- Desjardins, J. (2005). La réforme des pratiques d'évaluation des apprentissages : virage ou recommencement. In Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (pp. 297-318). Faculté d'éducation Université de Sherbrooke, Sherbrooke : Éditions CRP.
- Direction générale de la formation et des qualifications (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*. Québec : ministère de l'Éducation.
- Dufour, A. (1997). *Histoire de l'éducation au Québec*. Montréal : Boréal.
- Dupont, S. & Bouchat, P. (2020). Lorsque la psychologie cognitive s'intéresse au Décret Missions : constats et recommandations. *Les cahiers du GIRSEF*, 118, 1-21.
- Favre, B., Nidegger, C., Osiek, F., Saada, E.H., Changkakoti, N., Guignard, N., Jaeggi, J. et Sommer, A. (1999). *Le changement : un long fleuve tranquille?* Département de l'instruction publique, Service de la recherche en éducation : Genève.

- Gauthier, C., Bissonnette, S. (2023). *Enseignement explicite et données probantes. 40 Stratégies pédagogiques efficaces pour la classe et l'école*. Montréal : Chenelière éducation.
- Gauthier, C., Bédard, L., Tardif, M. (1994). La révision des programmes et leur impact sur la formation et le rôle des enseignants au Québec de 1861 à nos jours. *Les cahiers de la recherche*. Vol. 1., n°. 1. Pp. 87-116.
- Gauthier, C. Belzile, C. Tardif, M. (1993). *Évolution générale des programmes d'enseignement du primaire et du secondaire au Québec de 1861 à 1990*. Québec: Labraps, Université Laval.
- Gauthier, C. et Belzile, C. (1993). « Culture et idéologie dans les programmes scolaires: évolution des représentations », *Vie pédagogique*, n°. 84.
- Gauthier, C. (2008). De bonnes raisons de résister à la réforme de l'éducation au Québec. *Éducation Canada*, printemps, vol 48(2), pp. 46-48. Disponible à l'adresse : http://www.ceaace.ca/media/fr/ResisterReformQuebec_Spring08.p
- Gordon, R., Kane, T.J., & Staiger, D.O. (2006). *Identifying effective teachers using performance on the job*. Hamilton Project discussion paper : Brookings Institution. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/200604hamilton_1.pdf
- Haeck, C., Lefebvre, P., et Merrigan, P. (2014). The distributional impacts of a universal school reform on mathematical achievements: A natural experiment from Canada. *Economics of Education Review*, 41, 137-160.
- Hensler, H., Raymond, D., Elbaz, F. (1986). *Analyse comparative et critique des nouveaux programmes d'études du primaire*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Homsy, M., Lussier, J. et Savard, S. (2019). *Prioriser l'essentiel : Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants: L'État doit miser sur l'essentiel*. Montréal, Québec. Institut du Québec. <https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2019/09/201909-IDQPENURIEENSEIGNANTS.pdf>
- Laliberté, A. (1995). *Les Professionnelles et Professionnels de l'éducation : le cas des conseillères et des conseillers pédagogiques et des orthopédagogues*. Notes de recherche : Centrale de l'enseignement du Québec.
- Langevin, J. (1865). *Cours de pédagogie ou principes d'éducation*. C. Darveau. Québec.
- Langevin, J. (1864). *Réponses aux programmes de pédagogie et d'agriculture pour les diplômés d'école élémentaire, d'école modèle et d'académie*. 2^e édition. C. Darveau: Québec.
- La Roche, M. (2008). *Vers une pratique fondée sur les données probantes*. Document d'information. Ottawa, Canada : Université d'Ottawa.
- Larose, S. et Duchesne, S. (2014). *Perceptions de l'enseignement et réussite éducative au secondaire : une analyse comparative selon que les élèves ont été exposés ou non au renouveau pédagogique*. Québec : Presses de l'Université Laval.

- Lenoir, Y. (2010). « La réforme de la formation à l'enseignement au Québec », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 55, pp. 37-48.
- Lessard, C., Des Ruisseaux, M., Héon, L., Ognaligui, H. et Verdy, J. (2003). Les transformations de la fonction de conseil et d'animation pédagogique au sein du système d'enseignement public québécois (1970-2002). *Le bulletin du CRIPE*, 9(2), 5-14.
- Lessard, C., et Portelance, L. (2001). *Réflexions sur la réforme curriculaire au Québec. Document remis à la Centrale des syndicats du Québec*. Montréal : Université de Montréal.
- Levine, A. (2006). Educating School Teachers. *The Education Schools Project*. Washington, DC.
- Martineau, S., Gauthier, C. (2002). Évolution des programmes scolaires au Québec : un aperçu historique pour mieux comprendre la réforme actuelle dans *La réforme des programmes scolaires au Québec*, pp. 1-21. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Medley, D. M. (1977). *Teacher Competence and Teacher Effectiveness. A Review of Process-Product Research*. American Association of Colleges for Teacher Education, Washington, D.C. Office of Education (DHEW) , Washington, D.C.
- Mellouki, M., Lemieux, N. (1992). Les agents scolaires, leur place et fonction dans les rapports sociaux. *Sociétés contemporaines*. N°. 11-12. pp. 91-118
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) 2001. *Troisième enquête internationale sur la mathématique et les sciences – TEIMS-99*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation (2001). *La formation en enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation (1997a). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation (1997b). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation (1996a). *Les États généraux sur l'éducation. 1995-1996. Exposé de la situation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation (1996b). *Les États généraux sur l'éducation. 1995-1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation. (1966). *L'école coopérative. Polyvalence et progrès continu. Commentaires sur le Règlement numéro 1*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation (1980). *Cadre révisé d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques*. Direction des programmes. Avril. 26 pages.

- Ministère de l'éducation. (1979). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*. (Le livre orange). Québec.
- Ministère de l'éducation. (1977). *L'enseignement primaire et secondaire au Québec*. (Livre vert). Québec.
- Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports (9 novembre 2023). Communiqué de presse. <https://www.men.gov.ma/Fr/Documents/23%2011%2009%20CP%20e%CC%81valuation%20e%CC%81coles%20pionnie%CC%80re%20-%20FR.pdf>
- Piquette, R. (1973). *Les programmes de formation des maîtres dans les écoles normales françaises du Québec (1857-1970)*. Montréal : Université de Montréal.
- Rey, B. (2001). *Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences pour l'enseignement fondamental*. (Rapport numéro 67-100). Bruxelles : Université Libre de Bruxelles.
- Richard, M., Baillargeon, M. et Bissonnette, S. (2024). Pour pallier la pénurie d'enseignants, il faut multiplier les formations plus courtes et mieux adaptées. *La Conversation*, 14 février, <https://theconversation.com/pour-pallier-la-penurie-denseignants-il-faut-multiplier-les-formations-plus-courtes-et-mieux-adaptees-221557>
- Richard, M. et Bissonnette, S. (2023). Mémoire déposé à la Commission de la culture et de l'éducation dans le cadre des consultations sur le Projet de loi 23. Québec : Université TÉLUQ. <https://r-libre.teluq.ca/2982/1/Me%CC%81moire%20PL23-Richard-Bissonnette.pdf>
- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et S. Bissonnette (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse de connaissances* (rapport de recherche n° 215-AP-187763). Rapport de recherche préparé pour le Fonds de recherche Société et culture du Québec, Programme Actions concertées. Université TÉLUQ.
- Rouleau, Mgr T.-G., Mignan, C.-J., Ahern, J. (1909). *Pédagogie pratique et théorique*. Québec: J. A. Langlais & Fils.
- Sarrasin, J., Riopel, M., & Masson, S. (2019). Les neuromythes chez les enseignants québécois : à quel point sont-ils fréquents et quelle est leur origine? *Éducation Canada*. <https://www.edcan.ca/articles/les-neuromythes-chez-les-enseignantsquebecois/?lang=fr>
- Schmidt, W., Houang, R., & Cogan, I. (2004). A coherent curriculum: the case of mathematics. *Journal of Direct Instruction*, 4(1), 13-28
- Slavin, R.E. (1999). *The pendulum revisited: Faddism in education and its alternatives*. In G. J. Cizek (Ed.), *Handbook of educational policy* (pp. 373-386). Burlington, MA: Academic Press.

- Surintendant de l'instruction publique. (1959). *Programme d'études des écoles élémentaires*. Québec : Département de l'instruction publique.
- Turcotte, G. (1994). La fonction inspectoriale au Québec. Histoire des pédagogues ambulants. *Actes du Colloque 1994 de l'Association de la recherche au collégial (ARC)*. http://www.cdc.qc.ca/actes_arc/1994/turcotte_actes_ARC_1994.pdf
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Valade, F.X. (1851). *Guide de l'instituteur, contenant une série de réponses aux questions de la circulaire numéro 12 du surintendant de l'éducation sur les diverses branches d'instruction prescrites par la loi des écoles en opération dans le Bas-Canada. Ces questions et ces réponses forment maintenant un seul et même ouvrage destiné à l'usage des écoles*. 2^e édition. P. Gendron : Montréal.
- Verdy, J. (2005). *Le savoir professionnel des conseillers pédagogiques des ordres primaire et secondaire : analyse descriptive*. [Mémoire de maîtrise inédit]. Université de Montréal.
- Walsh, Glaser et Wilcox (2006). *What Education Schools aren't teaching about reading and What Elementary Teachers aren't Learning*. National Council on Teacher Quality.
- Whitford, D. K., Zhang, D., & Katsiyannis, A. (2018). Traditional vs. Alternative Teacher Preparation Programs: A Meta-Analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 27(3), 671-685. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0932-0>

Chapitre 4 – Réflexion sur la formation initiale du personnel enseignant à partir de deux expériences pédagogiques porteuses en formation continue

Clermont Gauthier
Steve Bissonnette

Nous avons tenté, à partir d'une analyse des rapports théorie-pratique, de définir la nature des données probantes en éducation et d'identifier les types de recherches permettant de déterminer des stratégies pédagogiques efficaces. Nous avons pu spécifier deux conditions afin de parvenir à enrayer l'incessant mouvement de balancier en éducation : 1- il faut, en premier lieu, que le message se fonde sur les données probantes, et ensuite 2- que les messagers diffusent ce même message tant en *formation initiale* que *continue*.

À ce propos, deux expériences pédagogiques révélatrices en *formation continue* nous semblent pertinentes et méritent d'être davantage connues. D'abord, celle menée depuis plusieurs années au Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeois à Montréal qui fait l'objet de la première section du présent chapitre; également, celle de la réforme éducative à peine amorcée au Maroc qui est décrite en seconde partie du chapitre. Même si l'une a commencé il y a plus d'une dizaine d'années et que l'autre débute à peine, elles nous paraissent toutes les deux significatives en raison de la place qu'y prennent les données probantes, du rôle essentiel des messagers qui y sont impliqués et des progrès des élèves avérés ou en voie de l'être.

Les succès de ces deux cas de figure en *formation continue* nous interpellent toutefois sur la place des données probantes en *formation initiale* des enseignants de même que sur le rôle des formateurs des facultés des sciences de l'éducation. Cette réflexion fera l'objet de la troisième section. Enfin, dans la quatrième section, nous nous demandons si nous ne sommes pas désormais rendus, plus de cinquante ans après la fin des écoles normales, à un point de bascule du modèle de formation initiale à l'université qui ne répond pas adéquatement aux impératifs d'une formation de qualité.

4.1 Le cas du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeois

Deuxième plus grand centre de services scolaire au Québec, le Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeois (CSSMB) accueille plus de 70 000 élèves, dont 64 % n'ont pas le français comme langue maternelle. De plus, il importe de préciser que le contexte montréalais dans lequel se situe ce centre de services présente des caractéristiques suivantes qui le distinguent de l'ensemble du Québec :

- **Une forte proportion d'élèves issus de l'immigration.** Dans certains quartiers montréalais, les élèves issus de l'immigration peuvent représenter jusqu'à 75 % la population scolaire. Les élèves du CSSMB proviennent de 155 pays et parlent 135 langues maternelles; 33 % sont issus de l'immigration de 1^{re} génération (élèves nés hors Canada), 50 % de 2^e génération

(élèves nés hors Canada) et 17 % ne sont pas issus de l'immigration; 3 593 élèves sont répartis dans 227 classes d'accueil (CSSMB, 2023, p. 18)

- **Une grande mobilité des élèves.** Les établissements scolaires accueillent un grand nombre de nouveaux élèves et nombre d'entre eux vivront plusieurs changements d'écoles ou de centres de services scolaire au cours de leur scolarité, car les logements sont difficiles à trouver et plusieurs familles déménagent pour accéder à de meilleures conditions de vie;
- **Une présence marquée de la défavorisation.** Une grande proportion d'élèves vit sous le seuil de faible revenu et dans des conditions de défavorisation;
- **Une concurrence vive de la part des écoles privées.** 32 % des élèves qui habitent à Montréal fréquentent une école privée lors de leur entrée au secondaire. Il s'agit de la plus forte proportion au Québec. (CSSMB, 2023, p. 12).

Le CSSMB a toujours été préoccupé par la réussite scolaire de ses élèves, en particulier ceux pour qui l'école doit faire une différence, les élèves en situation de vulnérabilité, ceux en difficulté et ceux à risque d'échecs, et ce, dans un contexte de grande diversité culturelle.

Parmi les différents moyens favorisant la réussite des élèves, un projet pilote de formation sur l'enseignement efficace a été offert, dès 2011, au personnel de l'école secondaire Saint-Laurent, et ce, à la suite de l'arrivée du directeur Dominic Bertrand. Ayant été informé d'une formation offerte par l'Université TÉLUQ sur l'enseignement efficace en 2010, monsieur Bertrand en collaboration avec le professeur Mario Richard de cette même université, ont constitué un groupe restreint, composé d'une dizaine de personnes, afin d'expérimenter dans quelques classes des stratégies proposées par la formation en efficacité de l'enseignement de la TÉLUQ. Cette expérience, comme nous le verrons, se généralisera par la suite dans toutes les écoles du le conseil scolaire.

Il faut savoir qu'une formation en enseignement efficace avait été élaborée auparavant au cours des années 1990/2000 par les professeurs Richard et Bissonnette. Offerte au départ en mode présentiel, tant au Canada qu'en Europe francophone⁵⁸ (Richard et Bissonnette, 2013), elle a pris par la suite la forme d'un cours en ligne offert depuis plus de 10 ans à la TÉLUQ. Ce cours intitulé : *L'enseignement efficace : fondements et pratiques* vise à rendre accessibles aux intervenants scolaires en exercice les résultats probants provenant des recherches empiriques en efficacité de l'enseignement, ainsi que les applications pédagogiques qui en découlent.

58. « Entre 1996 et 2011, cette formation a été offerte en présentiel successivement dans 26 des 72 commissions scolaires du Québec, dans 6 des 12 conseils scolaires francophones de l'Ontario, ainsi qu'aux agents pédagogiques du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario. À partir de l'automne 2009, elle a également été dispensée en France ainsi qu'en Suisse, dans 8 des 20 collèges du Département d'instruction publique du Canton de Genève » (Richard et Bissonnette, 2013, p. 95).

Ce cours en ligne a été offert avec le souci de respecter les modalités d'efficacité de la formation continue et les résultats de recherches en formation à distance (Richard et Bissonnette, 2013)⁵⁹. Cette formation universitaire de 2^e cycle propose une démarche hybride qui combine apprentissage virtuel et rencontres en présentiel.

Le contenu de ce cours Web se compose principalement d'activités de lecture, de capsules d'animation et de capsules vidéo proposées dans un contexte de téléapprentissage multimédia interactif.⁶⁰ L'apprenant s'approprie le contenu de manière autonome. Il s'agit d'une démarche asynchrone visant non seulement à amener l'enseignant à intégrer les éléments essentiels de la gestion efficace de la classe et de l'enseignement-apprentissage, mais surtout à les mettre en application dans sa pratique pédagogique quotidienne en s'appuyant sur une démarche réflexive. (Richard et Bissonnette, 2013, p. 95)

La démarche réflexive proposée dans ce cours prend appui sur des stratégies fondées sur des données probantes présentées dans la formation auxquelles les enseignants se réfèrent, et ce, contrairement aux approches réflexives généralement basées sur une réflexion sur soi et avec soi-même.

Dans le cadre de ce cours sur l'enseignement efficace, une formule hybride propose au personnel d'une part, des activités d'apprentissage virtuel réalisées individuellement par les enseignants et, d'autre part, des rencontres d'accompagnement collectives en présentiel, animées par des personnes chargées d'encadrement provenant directement du milieu et formées à cette fin⁶¹.

Le rôle de la personne chargée d'encadrement est d'accompagner chaque enseignant individuellement dans sa démarche d'apprentissage à distance et d'animer les rencontres où les participants sont réunis en sous-groupes de 4 à 8 personnes. En plus d'agir comme activités d'intégration aux apprentissages autonomes réalisés en ligne, ces rencontres visent particulièrement à permettre aux enseignants à mettre en commun les applications qu'ils ont effectuées en salle de classe et à créer la base d'une communauté de pratique. (Richard et Bissonnette, 2013, p. 96)

Ainsi, la communauté de pratique permet aux participants d'échanger sur les stratégies efficaces apprises en formation, tentées en salle de classe et d'en discuter avec une ressource formée à cet effet.

59. Les modalités d'efficacité de la formation continue et les résultats de recherches en formation à distance sont présentés dans l'article de Richard et Bissonnette (2013).

60. Voir <https://www.telug.ca/site/etudes/offre/cours/TELUQ/EDU%206510A/>

61. Pour en savoir davantage sur le cours de la TELUQ et son mode de fonctionnement, voir les articles de Richard et Bissonnette (2013) ainsi que Ringuette, Zavallone et Parent (2019)

Au cours des dix dernières années, plus de 1 500 intervenants du CSSMB ont été formés en enseignement efficace (Richard, 2022). Comme le relate, Dominic Bertrand, devenu par la suite directeur général au CSSMB :

[...] le taux de diplomation et de qualification du CSSMB a bondi deux fois plus rapidement que celui de l'ensemble du réseau scolaire public québécois. Alors que le ministère de l'Éducation du Québec fixe la cible provinciale à 90 % en 2030, le CSSMB a déjà atteint, une décennie plus tôt, 90,9 %. **Les quelque 70 000 élèves du CSSMB se sont ainsi hissés au sommet du podium, avec un taux surpassant de près de 10 points celui du réseau francophone provincial**⁶². Une réussite vécue dans un contexte unique : originaires de plus de 165 pays, 63 % d'entre eux n'ont pas le français comme langue maternelle, ce qui crée une dynamique hétérogène fort complexe. Au-delà de ces résultats, ce sont des centaines de milliers d'élèves, jeunes et adultes, qui ont été accompagnés par du personnel compétent et engagé, en salle de classe. (Bertrand, 2023, p. 273)

Dans une entrevue récente, monsieur Bertrand indiquait que : « bien que ces résultats impressionnants ne puissent être attribuables uniquement à l'enseignement efficace [cours de la TÉLUQ], cette formation, qui rejoint tant le personnel enseignant, les professionnels que l'ensemble des directions d'établissement, y contribue de façon importante » (Richard, 2022, p. 56).

Monsieur Bertrand ajoute également que la formation en enseignement efficace a permis au CSSMB de se doter :

(...) d'une **vision commune**⁶³ afin de pouvoir mettre de l'énergie sur ce qui donne les meilleurs résultats. En ce sens, la formation en enseignement efficace, c'est une **introduction aux données probantes**. Ainsi, tant au niveau de la gestion des apprentissages que de la gestion des comportements, les stratégies d'enseignement efficace basées sur les données probantes sont devenues le **socle des interventions** universelles sur lesquelles repose le modèle de Réponse à l'Intervention (R à I), qui est implanté mur à mur chez nous (Richard, 2022, p. 57).

Par conséquent, dans ce projet de formation continue, les données probantes sont utilisées tant au niveau du *message* diffusé dans la totalité du centre de services qu'auprès de l'ensemble des *messagers* qui le véhiculent dans toute la structure (enseignants, conseillers pédagogiques, directions d'établissement, cadres supérieurs). Fait à noter, une synthèse de recherches sur l'efficacité des conseils scolaires produite par l'Institut de leadership en éducation de l'Ontario (2014) confirme les choix et les actions entreprises au CSSMB, comme le montre la figure ci-dessous.

62. Le caractère gras est de nous.

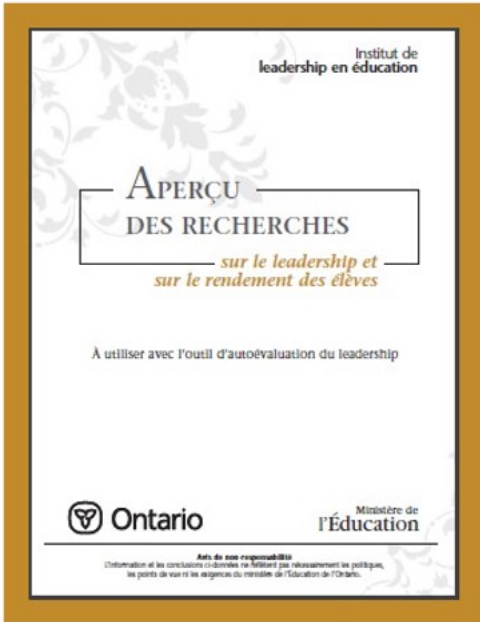
63. Le caractère gras est de nous.

Figure 6. Éléments essentiels des conseils scolaires efficaces

Maclver et Farley (2003) ont étudié le rôle des bureaux principaux dans l'amélioration de l'enseignement et du rendement des élèves.

Les auteurs indiquent qu'il semble y avoir un consensus parmi les études récentes les plus pertinentes quant à l'importance des points suivants :

- une culture à l'échelle du district scolaire qui souligne le fait que le rendement est la principale responsabilité de chaque membre du personnel du district et que le bureau principal représente un soutien et un organisme de services pour les écoles.
- la priorité est accordée à l'amélioration de l'enseignement, accompagnée d'un niveau élevé de ressources consacrées à un perfectionnement professionnel cohérent lié à des pratiques fondées sur les recherches.
- une attention centrée sur l'analyse et l'harmonisation du curriculum, des pratiques pédagogiques et de l'évaluation.
- des activités de perfectionnement professionnel à l'intention des directions d'écoles et du personnel enseignant dans l'interprétation de données afin de leur permettre de prendre de bonnes décisions relatives à l'enseignement (p. 25).



The image shows the cover of a report titled 'APERÇU DES RECHERCHES sur le leadership et sur le rendement des élèves'. The cover is white with a decorative floral pattern on the left side. At the top right, it says 'Institut de leadership en éducation'. The title is in a large, serif font. Below the title, it says 'À utiliser avec l'outil d'autoévaluation du leadership'. At the bottom, there are logos for 'Ontario' and 'Ministère de l'Éducation'. A small disclaimer at the very bottom reads: 'Avis de non responsabilité: L'information et les conclusions contenues ne reflètent pas nécessairement les politiques, les points de vue ni les opinions du ministre de l'Éducation de l'Ontario.'

Source : Institut de leadership en éducation, (2014, pp 7-8)

4.2 Le cas du Maroc

Le ministère de l'éducation marocain a élaboré un cadre pour la réforme de son système éducatif intitulé : *Feuille de route 2022-2026*. Cette feuille de route vise trois objectifs stratégiques majeurs : 1. Doubler le taux de maîtrise des savoirs scolaires fondamentaux de 30 % actuellement à 60 % à l'horizon 2026; 2. Diminuer d'un tiers le nombre d'abandons scolaires; 3. Renforcer l'épanouissement des élèves en s'assurant que plus de 50 % d'entre eux participent aux activités parascolaires (El Mahir, 2024). Cette feuille de route découle particulièrement de divers constats concernant le rendement des élèves marocains.

Ainsi, selon le Programme National d'Évaluation des Acquis (PNEA, 2019), 70 % des élèves des écoles publiques marocaines ne maîtrisent pas le programme à la fin du primaire (arabe, français et mathématiques) et 90 % ne le maîtrisent pas à la fin du collège. Or, les résultats du PNEA (2019) sont semblables à ceux obtenus aux épreuves PISA 2018 et 2022.

En 2018, 24 % des élèves marocains ont un niveau minimal de compétences en mathématiques et 27 % en lecture. Aux épreuves PISA 2018, le Maroc se situe au 77e rang sur 79 pays en mathématiques et au 75e rang sur 79 pays en compréhension de l'écrit (lecture). Les résultats se

sont détériorés aux épreuves PISA 2022. À ces épreuves, seulement 18,4 % des élèves marocains ont un niveau minimal de compétences en mathématiques et 18,9 % en lecture.

En septembre 2023, un test de positionnement des élèves a été réalisé avant le démarrage d'une intervention remédiate auprès de 300 000 élèves du niveau primaire. Ce test a mesuré les savoirs fondamentaux, c'est-à-dire la maîtrise de la lecture et des opérations de base en mathématiques (addition, soustraction, multiplication et division). « Les résultats font ressortir une situation dramatique concernant les apprentissages : près de **80 % des élèves ne maîtrisent pas les compétences fondamentales** enseignées l'année précédente. La grande majorité des élèves affiche plus d'une année de retard, ce qui les rend très vulnérable au risque d'échec dans la suite de leur parcours scolaire » (Saadani, 2023). À cela s'ajoute une déperdition scolaire importante. Depuis 2016, environ 300 000 élèves quittent l'école à chaque année, et ce, en particulier dans les milieux défavorisés (Saadani, 2023).

Pour améliorer cette situation, la feuille de route 2022-2026 propose une dizaine d'actions touchant les élèves, les enseignants et les établissements scolaires qui ont été déployées graduellement auprès d'écoles pionnières depuis 2023. Ces écoles pionnières sont des établissements d'enseignement public du cycle primaire qui accueillent volontairement des innovations pédagogiques visant à améliorer de manière significative le niveau des apprentissages des élèves. Après une phase de développement et d'amélioration, et sous réserve d'une hausse avérée des acquis scolaires des élèves, le modèle de l'école pionnière va s'étendre graduellement aux autres établissements publics du cycle primaire.

Pour faciliter la mise en œuvre des innovations pédagogiques, les écoles pionnières bénéficient d'un soutien particulier en termes de conditions matérielles, de ressources pédagogiques, de formation et d'accompagnement des acteurs. Un cadre de fonctionnement et des règles adaptées sont établis pour permettre le déploiement d'une logique expérimentale au sein des écoles pionnières, en relation notamment avec l'organisation pédagogique, les contenus d'enseignement et les modalités d'évaluation des élèves. (Saadani, 2024, p. 1)

Pour améliorer les apprentissages des élèves, les écoles pionnières misent sur deux interventions complémentaires, l'une curative et l'autre préventive.

- 1. Un pilier curatif** visant à remédier aux lacunes accumulées par les élèves à travers le temps. Ce pilier s'appuie principalement sur le programme de remédiation *Teaching at The Right Level* (TaRL) qui cible les savoirs fondamentaux.
- 2. Un pilier préventif** qui vise à garantir l'acquisition des nouveaux apprentissages à chaque étape de l'enseignement. Ce pilier s'appuie sur des méthodes validées par la recherche scientifique, en particulier *l'enseignement explicite*. (Saadani, 2024, p. 1).

Tableau 9. Deux piliers d'intervention dans la réforme marocaine


Stratégie d'amélioration des apprentissages dans les Ecoles Pionnières	
La stratégie d'amélioration des apprentissages dans les écoles pionnières est fondée sur deux piliers :	
Pilier curatif : TaRL	Pilier préventif : Enseignement efficace
<p>Mise en place, pour la première fois dans l'histoire de l'éducation nationale, d'un dispositif complet et pluridisciplinaire de remédiation visant à combler les lacunes dans les savoirs fondamentaux accumulées par les élèves. Ce dispositif s'appuie sur la méthode Teaching at The Right Level (TaRL), dont le principe est de ré-enseigner les fondamentaux, en fonction du niveau réel des élèves, à travers des activités interactives, efficaces et ludiques. Le programme TaRL est déployé en mode intensif pour l'ensemble des élèves en début d'année scolaire, puis au profit des élèves en difficulté tout au long de l'année en mode extrascolaire.</p>	<p>Mise en place d'un dispositif d'enseignement efficace qui consiste à s'assurer que chaque leçon est maîtrisée par les élèves avant de passer à la leçon suivante. Les enseignants disposent de supports de leçons structurées conçues à partir des résultats de la recherche scientifique. Si les savoirs ne sont pas acquis, les enseignants sont encouragés à ré-enseigner pour ancrer les apprentissages et éviter l'apparition de nouvelles lacunes. Les acquis des élèves sont mesurés de manière objective et régulière.</p>

Source : (Diaporama, 2023, Écoles Pionnières. Premiers impacts mesurés sur les apprentissages, 5 novembre)

Le programme de remédiation TaRL a été ajusté en y incorporant l'enseignement explicite tel que proposé par Gauthier et Bissonnette (2023). Les figures ci-dessous, tiré du matériel pédagogique remis aux enseignants, présentent les stratégies d'enseignement explicite recommandées.

Figure 7. Stratégies proposées aux enseignants en enseignement explicite (1/2)

Pour l'enseignant



Stratégies d'enseignement recommandées (1/2)




<div style="background-color: #1a3d4d; color: white; padding: 5px; text-align: center; font-weight: bold;">Modélage "Je fais"</div> <p style="font-size: small;">L'enseignant explique aux élèves comment réaliser une tâche en clarifiant toutes les étapes du raisonnement. Il met un «haut-parleur sur sa pensée». Les élèves sont attentifs.</p> <div style="text-align: center; margin-top: 10px;">  </div>	<div style="background-color: #1a3d4d; color: white; padding: 5px; text-align: center; font-weight: bold;">Pratique guidée "Nous faisons"</div> <p style="font-size: small;">Les tâches modélées sont réalisées avec l'ensemble des élèves à travers des questions- réponses, des passages au tableau et des activités en binômes. L'enseignant corrige, réexplique et fait parler les élèves.</p> <div style="text-align: center; margin-top: 10px;">  </div>	<div style="background-color: #1a3d4d; color: white; padding: 5px; text-align: center; font-weight: bold;">Pratique autonome "Tu fais"</div> <p style="font-size: small;">Chaque élève travaille seul sur sa fiche d'activité ou sur son cahier. L'enseignant circule entre les rangs pour vérifier la réalisation de la tâche et apporter son soutien aux élèves en difficulté.</p> <div style="text-align: center; margin-top: 10px;">  </div>
---	---	--

Figure 8. Stratégies proposées aux enseignants en enseignement explicite (2/2)



L'expérimentation auprès des « **Écoles Pionnières** » a démarré à la rentrée 2023 auprès d'établissements primaires ayant **volontairement adhéré au projet**. L'extension se poursuivra en 2024/2025 au rythme de 2000 écoles additionnelles chaque année, en vue d'une large couverture à l'horizon 2026/2027.

Tableau 10. Expérimentation auprès d'Ecoles Pionnières à la rentrée 2023

Première phase 2023/2024
<ul style="list-style-type: none"> • 626 écoles participantes, soit environ 9% de l'ensemble des écoles primaires; • 12 régions et 82 provinces couvertes (rural, urbain, périurbain); • 12 000 enseignants volontairement engagés et formés ; • Plus de 300 000 élèves bénéficiaires.

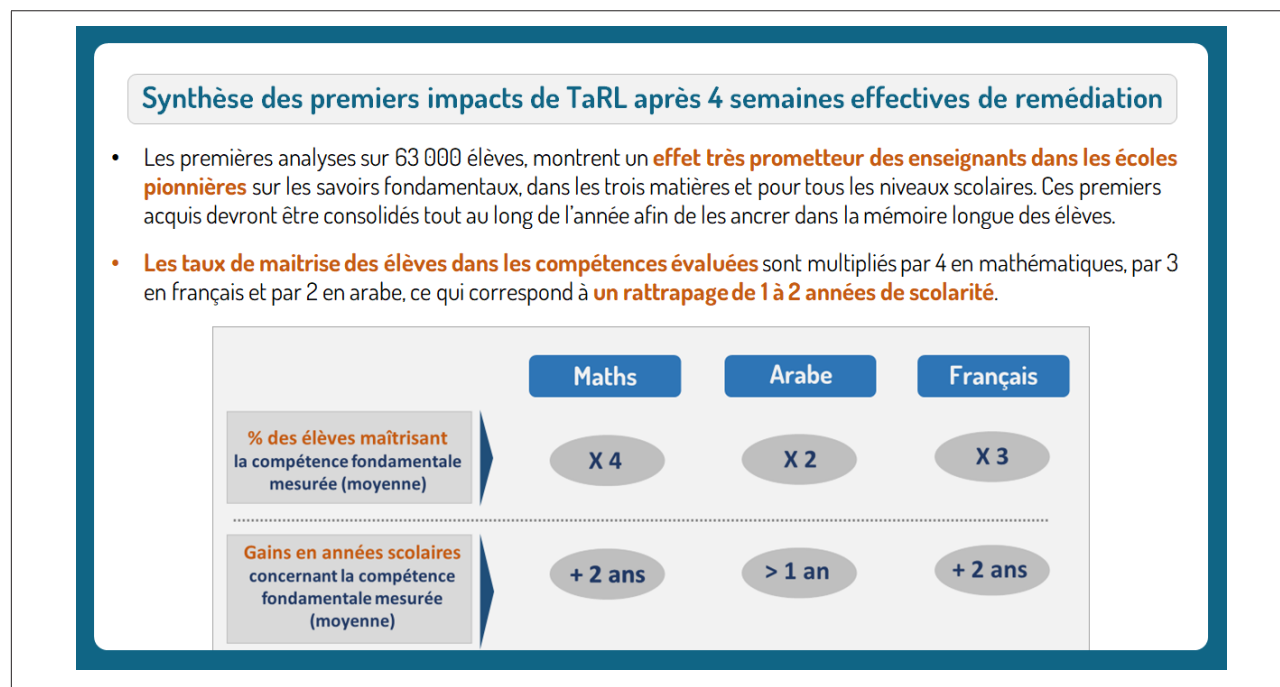
Source : (Diaporama, 2023, Écoles Pionnières. Premiers impacts mesurés sur les apprentissages, 5 novembre)

Dans ces écoles, un système de suivi et d'évaluation rigoureux est mis en place pour mesurer les effets des innovations pédagogiques sur les apprentissages des élèves.

L'intervention TaRL (remédiation) a été déployée en septembre 2023 dans les écoles pionnières. Une évaluation pré-post test a été effectuée auprès de 300 000 élèves pour mesurer les progrès

des élèves à la suite de quatre semaines intensives d'interventions remédiatives (TaRL). Les résultats sont forts encourageants comme le montre la figure ci-dessous.

Figure 9. Premiers impacts de l'intervention curative TaRL



Source : (Diaporama, 2023, Écoles Pionnières. Premiers impacts mesurés sur les apprentissages, 5 novembre)

Comme il est indiqué dans la présentation *Écoles Pionnières, Premiers impacts mesurés de l'engagement des enseignants dans les écoles pionnières, le 5 novembre 2023* :

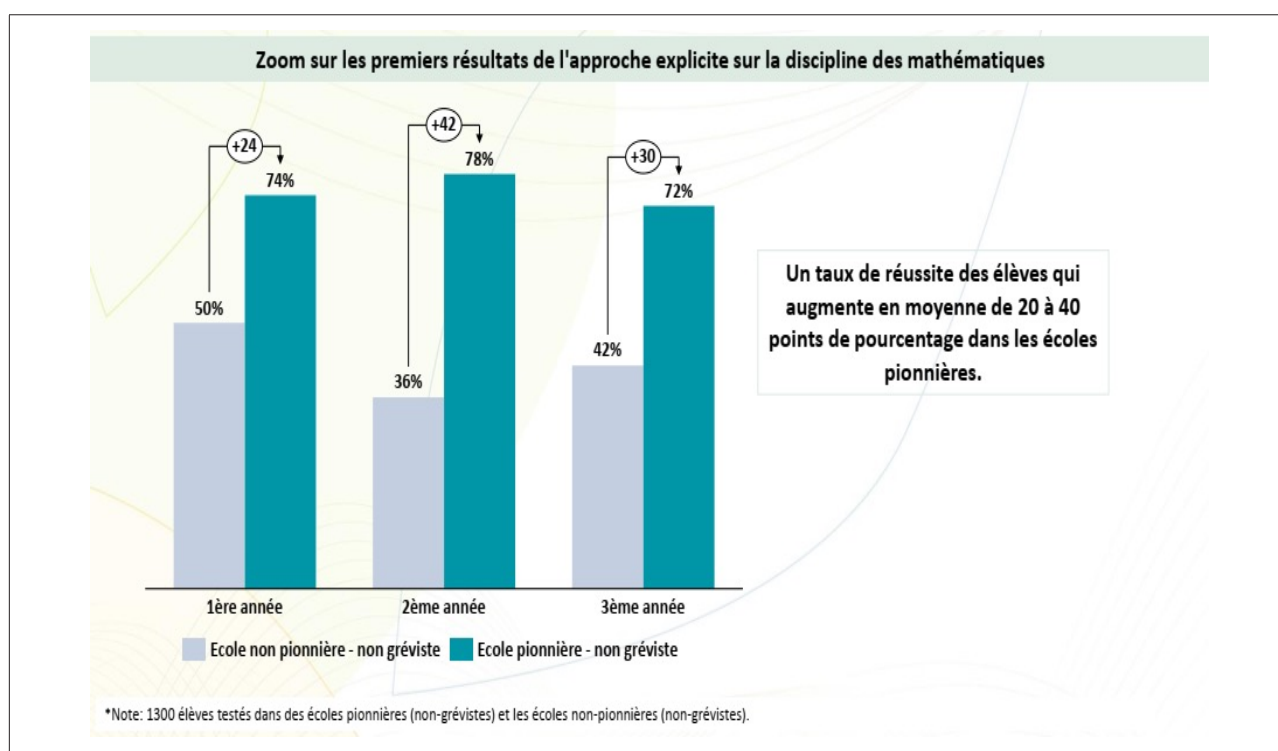
- **Les premiers impacts mesurés soulèvent un véritable espoir** : après plusieurs décennies d'initiatives et de réformes pour améliorer les apprentissages, c'est la première fois, à notre connaissance, que l'on mesure un redressement aussi important et rapide du niveau des élèves.
- **Il n'y a pas de fatalité à la crise des apprentissages dans le système éducatif marocain** : nous pouvons construire une école publique de grande qualité pour tous les enfants et devenir un leader éducatif en Afrique et dans le monde arabe.
- **Le travail collaboratif de l'équipe pédagogique est la clé de la réussite** : chaque acteur a contribué, par ses efforts et ses compétences, à la réussite collective du projet (enseignants, directeurs, inspecteurs, administration provinciale et régionale). (Diaporama, 5 novembre, 2023, p. 15)

Il importe de préciser que des séances de remédiation TaRL seront également offertes tout au long de l'année aux élèves qui continuent d'éprouver des difficultés dans les savoirs fondamentaux. À cette intervention remédiate s'est ajoutée, en novembre 2023, celle de nature préventive, *l'enseignement explicite*, tel que proposé par Gauthier et Bissonnette (2023).

Il importe de souligner que ces deux chercheurs agissent à titre de consultant auprès du ministère de l'éducation du Maroc depuis 2022.

Une évaluation préliminaire d'impact en mathématiques de l'enseignement explicite, réalisée en janvier 2024 auprès des écoles pionnières, comparativement à l'enseignement usuel utilisé dans les écoles non pionnières montre également des résultats très positifs. Dans une présentation sur l'état d'avancement du programme dans les écoles pionnières, il est possible de constater un taux de réussite de 20 à 40 points de pourcentage supérieur dans les écoles utilisant l'enseignement explicite. Le tableau ci-dessous montre les résultats obtenus auprès de 1300 élèves⁶⁴.

Tableau 11. Une évaluation préliminaire d'impact en mathématiques de l'enseignement explicite (1/2)

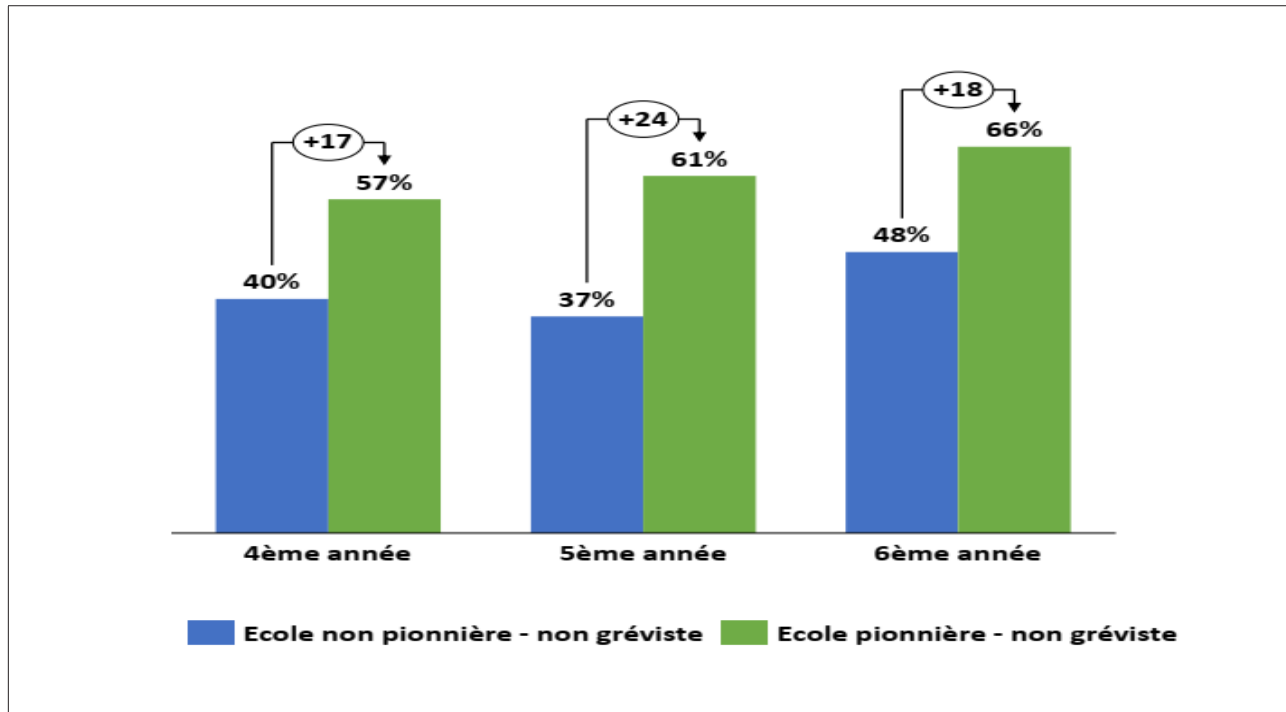


Source : (Diaporama, Programme des Écoles Pionnières. État d'avancement Janvier 2024)

Des effets positifs sont également observés auprès des élèves de la 4^e à la 6^{ième} année (1199 élèves).

64. En raison d'une grève des enseignants qui a perturbé les écoles durant 2 mois, les résultats présentés ici comparent les écoles pionnières et non pionnières qui n'ont pas été affectées par la grève.

Tableau 12. Une évaluation préliminaire d'impact en mathématiques de l'enseignement explicite (2/2)



Source : (Diaporama, Premières tendances sur les effets de l'enseignement explicite Mathématiques, 2024)

À ces différentes mesures d'impact s'ajoutera, un dispositif d'évaluation de fin d'année qui sera mis en place en collaboration avec J-PAL⁶⁵, un centre de recherche affilié à l'université Massachusetts Institute of Technology (MIT), pour mesurer de manière scientifique les impacts de l'école pionnière sur une année scolaire complète (2023/2024).

Comme il est possible de le constater, les premiers résultats obtenus par les élèves des écoles pionnières sont forts encourageants, tant du côté curatif que préventif.

65. <https://www.povertyactionlab.org/fr/afrique>

Une analyse de la feuille de route 2022-2026 réalisée par Hassan El Mahir (2024), et ce, à la lumière de l'approche coût-efficacité, montre la pertinence et l'efficacité de ces deux interventions pédagogiques. À travers le prisme des recommandations du Panel Consultatif Mondial sur les Preuves en Éducation (PCMPE)⁶⁶, s'appuyant sur les résultats de plus de 10 000 articles de recherche, El Mahir analyse certains choix stratégiques adoptés dans le cadre de l'école marocaine. À ce sujet, le chercheur indique :

Parmi les choix intelligents adoptés dans la feuille de route 2022-2026, deux se démarquent. Tout d'abord, le soutien aux enseignants avec une pédagogie structurée, comprenant des plans de cours, des matériaux d'apprentissage, et un soutien continu, a démontré son efficacité au Kenya, au Libéria, et en Afrique du Sud, améliorant notamment la littéracie et la numératie fondamentales. ... La mise en œuvre opérationnelle de ces choix dans le cadre de la feuille de route 2022-2026 inclut l'adoption de l'enseignement explicite, une stratégie structurée en étapes séquencées et intégrée ainsi que l'approche TaRL (Teaching at the Right Level), regroupant les élèves en fonction de leur niveau de maîtrise initiale en lecture et en mathématiques pour remédier à leurs lacunes diagnostiquées. (El Mahir, 2024, <https://medias24.com/chronique/optimiser-leducation-au-maroc-analyse-des-choix-strategiques-a-la-lumiere-de-lapproche-cout-efficacite/?fbclid=IwAR1HRXig8Ar7dNMAmqIJ9VGbc819vPY8o4ZGZUYgNOn3dEKMyP-6VDiv5c>)

Ce qui est appelé « choix intelligents » par El Mahir (2024) est défini comme étant un ensemble d'**interventions efficaces très rentables avec un solide ensemble de preuves**. Par conséquent, le recours aux données probantes est à nouveau utilisé pour orienter le choix des interventions pédagogiques dans le cadre de la réforme marocaine.

4.3 Discussion. En quoi ces deux expériences de formation continue interpellent-elles la formation initiale des enseignants et les facultés d'éducation?

Comme nous venons de le voir, le bilan de ces deux expériences en *formation continue* des enseignants est très encourageant. Il l'est principalement à la condition de s'appuyer sur un *message* comprenant des stratégies de formation fondées sur les données probantes et sur des *messagers* dédiés comme les conseillers pédagogiques, les inspecteurs et les enseignants qui les ont apprises, en assurent l'implantation rigoureuse et le suivi soutenu.

En ce qui concerne le cas du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeois, la formation continue a mis de l'avant pour son personnel des stratégies pédagogiques basées sur les recherches en efficacité de l'enseignement et des écoles. Il en va de même dans le cas du Maroc où les travaux sur le programme *TaRL* de même que ceux sur l'enseignement explicite

66. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/542371603461026964-0090022020/original/GEEAPTORcleanRev10222020fin.pdf>

des contenus et des comportements au niveau de l'enseignement régulier ont été à la base de la réforme dès ses débuts⁶⁷.

En revanche, la situation nous semble particulièrement alarmante en ce qui concerne la *formation initiale*. Nous avons vu au chapitre 3 que le fossé s'est maintenu, voire s'est élargi, malgré les tentatives réelles de rapprochement entre le milieu scolaire et l'université au cours des années 1990-2000. Lessard (2008) appelle l'*universitarisation* de la formation à l'enseignement la période 1965-1990 au cours de laquelle les écoles normales ont été fermées et la formation des enseignants transférée à l'université. Puis, toujours selon ce dernier, à partir des années 1990, ce *processus d'universitarisation aurait été absorbé dans ce qu'il appelle la professionnalisation de la formation des enseignants* à l'université. Il faut le reconnaître, cette période a été l'occasion d'une véritable tentative de rapprochement entre les ministères impliqués, les milieux scolaires et l'université. Les initiatives ont été nombreuses et témoignent des énergies déployées par le Ministère et sa Direction générale de la formation et des qualifications du personnel enseignant. On pense notamment à la création du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) et du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), l'activation ou la mise sur pied de tables nationales, régionales de concertation MEQ, Universités-Milieux scolaires, l'attribution de la maîtrise d'œuvre des programmes accordée aux facultés d'éducation, la formulation dans un référentiel de compétences d'un modèle d'enseignant « professionnel ».

Est-ce que ces mesures ont été suffisantes pour assurer la pérennité de ce rapprochement et entraîner une amélioration de la formation? Il faut croire que non, car les tentatives de rapprochement semblent avoir été au mieux passagères et la formation initiale des enseignants apparaît toujours aussi lacunaire et éloignée des nécessités pratiques des enseignants.

En ce qui concerne le côté temporaire du rapprochement, il faut se rappeler que la réforme des programmes-habilités amorcée au début des années 1980 avait une fois de plus marqué l'isolement des facultés d'éducation qui s'est poursuivi jusqu'à ces tentatives de rapprochement au milieu des années 1990. Puis, la discussion sur la question de la formation des maîtres n'a même pas fait partie des États généraux au cours des années 1995-1996. Enfin, c'est sur une base individuelle, et non statutaire que quelques professeurs d'université ont influencé l'adoption de l'approche par compétences pour la réforme des années 2000. La loi 23 par sa mise au rancart du CAPFE de même que le mémoire déposé par l'ADEREQ sont des illustrations frappantes et récentes de la distance énorme qui sépare encore les Facultés d'éducation du Ministère et des milieux d'enseignement. On a toujours l'impression que les facultés d'éducation appartiennent à un autre monde.

67. Les professeurs Steve Bissonnette et Clermont Gauthier ont formé les inspecteurs à partir d'un référentiel de stratégies pédagogiques en l'enseignement explicite qu'ils ont écrit à la demande du gouvernement marocain. Gauthier, C., Bissonnette, S. (2022). *Référentiel de stratégies pédagogiques efficaces à utiliser en classe et dans l'école. Un outil pour assurer le succès de la réforme de la formation au Maroc.*

Par ailleurs, la perception de la qualité de la formation des enseignants mérite d'être examinée. Selon Tardif (2018), si la perception de la formation initiale semble toutefois s'être améliorée depuis 2001 comme le révèlent des enquêtes de satisfaction menées auprès des étudiants (Bidjang, 2005; Jobin, 2010; Jobin et Tardif, 2012; Laforce, 2002; Table MEQ-Universités, 2000), d'autres enquêtes menées auprès d'enseignants en exercice montrent toutefois que ces derniers sont en général beaucoup plus critiques que les premiers [c.-à-d. les étudiants en formation initiale et les autres acteurs liés directement à leur formation initiale : responsables de stages, superviseurs universitaires, enseignants associés, directeurs d'établissements], et ce, depuis longtemps (Tardif, 2018). En effet, selon les enquêtes de Tardif (2013), des années 1960 à nos jours, et ce, malgré trois réformes successives importantes (réforme des années 1960, celles de 1994 et de 2001), « les discours des enseignants anciens, récents et actuels à propos de leur formation se ressemblent étrangement » (Tardif, 2018, p. 132), ils demeurent encore et toujours très critiques de leur formation. Ils considèrent : 1- *difficile l'intégration dans la pratique des contenus théoriques appris à l'université* et 2- accordent une importance primordiale à la *pratique* et à *l'expérience* dans l'apprentissage du métier.

Ces critiques sont liées et soulignent deux problèmes que nous avons déjà étudiés dans cet ouvrage : l'ambiguïté qui règne autour du rapport théorie/pratique et l'apport essentiel des stratégies pratiques validées scientifiquement dans l'apprentissage du métier.

En ce qui concerne le problème des rapports théorie-pratique, les enseignants sont d'abord intéressés par le rapport qui concerne la recherche de moyens efficaces pour atteindre les fins visées⁶⁸. Les enseignants sont des acteurs de première ligne, ils sont immergés dans l'action et cherchent d'abord et avant tout des moyens pour résoudre des problèmes qu'ils rencontrent dans leur classe. Ils ne désirent pas comprendre dans le menu détail pourquoi une stratégie fonctionne, mais bien savoir comment la faire fonctionner correctement.

[Les enseignants] souhaitent une formation solide sur les stratégies pédagogiques et les techniques éducatives (notamment en gestion de classe), sans trop se soucier des recherches et connaissances qui ont permis de les valider. Ils valorisent unanimement le côté « pratico-pratique » de la formation, particulièrement les stages, et accordent en général peu de valeur aux connaissances théoriques et aux traditions intellectuelles (philosophie, sociologie, histoire, psychologie, etc.) à la base des sciences de l'éducation. » (Tardif, 2018, p. 132)

Ce constat concorde en tous points avec les propos d'Huberman (1983) concernant le désir des enseignants de pouvoir tirer profit des techniques (recettes) éprouvées pour résoudre des problèmes d'action qu'ils rencontrent⁶⁹. Ils demeurent insatisfaits de leur formation initiale

68. Ce que nous avons appelé au premier chapitre la recherche d'EFFICACITÉ, soit la quête des meilleurs moyens en vue de l'atteinte des fins (Rapport théorie-pratique 3)

69. Ceci rejoint parfaitement nos analyses dans le chapitre 3 de notre ouvrage *Questions théoriques et pratiques sur l'enseignement explicite* intitulé « Et si on initiait au métier avec des recettes? Apprendre à enseigner comme on apprend à cuisiner ».

à l'université qui ne leur permet pas de s'approprier des stratégies pédagogiques avérées efficaces.

À propos du second point, quand cette dimension technique n'est pas ou peu présente dans les programmes de formation, ou encore quand on propose aux futurs enseignants ou aux enseignants en exercice des techniques qui sont inapplicables et inefficaces dans la pratique comme le constructivisme ou le socioconstructivisme, les enseignants n'ont d'autres choix que de se rabattre sur les stages ou sur le savoir-faire qu'ils ont acquis au gré des essais et erreurs au fil des années de pratique, c'est-à-dire le savoir d'expérience.

À notre avis, contrairement à ce que Lessard soutient, le *processus d'universitarisation n'a pas vraiment été absorbé dans la logique de la professionnalisation de la formation des enseignants*, car en l'absence de stratégies basées sur les données probantes dans les programmes de formation initiale, la logique de la professionnalisation n'a pu véritablement se réaliser dans lesdites facultés.

Sans prétendre à l'exhaustivité, nous allons évoquer plusieurs raisons qui ont empêché cette logique de la professionnalisation de pénétrer la formation.

Notre collègue Tardif (2018) situe la plupart des problèmes de la professionnalisation des enseignants en *amont* ou en *aval* de la formation, donc externes à celle-ci.

Par exemple, en amont de la formation l'origine sociale, le sexe, la mentalité de service (*caring profession*) des membres occupant cette profession la rendent moins attractive pour les meilleurs étudiants (hommes ou femmes) désormais attirés par d'autres types emplois. Cela a un impact sur la quantité et la qualité du recrutement de bons candidats dont la cote *R* est le barème⁷⁰. Ce phénomène est présent depuis plusieurs années dans certains programmes de formation des enseignants qui ne réussissent pas à atteindre leurs quotas d'étudiants sans baisser la cote *R*. Il a eu un impact encore plus grand ces dernières années notamment en ce qui concerne les femmes qui sont beaucoup plus présentes à l'université qu'auparavant et optent pour des carrières autres que l'enseignement et les soins infirmiers et qui sont nettement plus attractives que ces dernières.

Par ailleurs, on ne peut passer sous silence le phénomène de *l'école à trois vitesses*. Les dernières négociations des conventions collectives (automne 2023) ont permis de mettre encore une fois en lumière les énormes difficultés de la tâche des enseignants. Même avec des augmentations généreuses de salaire, les enseignants veulent de meilleures conditions de travail. L'école publique endure des seuils nettement trop élevés d'élèves en difficulté dans les classes ordinaires, ce qui rend la tâche des enseignants pratiquement impossible. Même en mobilisant les meilleures pratiques appuyées sur les données probantes, un enseignant ne peut enseigner à 25 élèves dont plus de la moitié a des problèmes d'apprentissage ou de comportement. Il y a un important débat de société qui s'impose à ce sujet. Nous sommes en train

70. La cote de rendement au collégial, aussi appelée cote *R*, est une méthode statistique utilisée au Québec visant à mesurer la performance des étudiants de niveau collégial en vue de leur admission dans un programme à l'université.

d'accentuer l'écart entre les classes sociales face à l'éducation à un rythme effarant au Québec. Cette situation d'enseignement impossible nuit évidemment à l'attractivité du métier ou à la rétention dans la carrière. L'ajout de ressources (psychologues, orthopédagogues, travailleurs sociaux) n'est qu'un expédient fort coûteux pour se tirer momentanément d'embarras, mais il évite de s'attaquer à la cause du problème. Une réforme de structure s'impose à ce sujet et de manière urgente.

En *aval* de la formation initiale, c'est-à-dire une fois dans la carrière, il faut se rappeler qu'à la fin des années 1960, près des trois quarts des enseignants ne possédaient pas encore une formation universitaire. Ce n'était pas nécessaire pour enseigner jusqu'alors puisque le brevet des écoles normales suffisait. Cependant, cette situation changera très rapidement, les enseignants déjà en poste dans les écoles iront massivement à l'université pour se perfectionner tout au long des années 1970 et 1980. La rémunération des enseignants était à l'époque en partie liée à leur scolarité et on a assisté à ce qu'on a appelé la « course aux crédits ». Il faut le reconnaître, le meilleur a côtoyé le pire durant cette période, car n'importe quel cours suivi à l'université était comptabilisé en vue d'améliorer le salaire. L'université était donc à ce moment-là, en un sens, proche du milieu scolaire en formation continue, mais artificiellement, et non pas dans une visée de professionnalisation. C'était d'abord et avant tout une vision comptable qui était le principe actif de ce rapprochement temporaire. Une fois le sommet de l'échelle salariale atteint, la demande de formation continue à l'université s'est estompée et les facultés d'éducation sont actuellement très peu actives, voire absentes de ce type de formation pour plusieurs d'entre elles.

Depuis le 1^{er} juillet 2021, les personnes enseignantes doivent accomplir 30 heures de formation continue, sur deux ans, et ces formations peuvent être effectuées selon une panoplie de modalités. Ainsi, ces formations peuvent être morcelées, sans unité, des journées de perfectionnement sur des thèmes épars, ne faisant pas obligatoirement appel aux données probantes et pouvant même être données par des formateurs dont la compétence est plutôt autoproclamée.

Or, il faut aller plus loin que l'*amont* et l'*aval* de la formation pour comprendre pourquoi le modèle de professionnalisation pénètre difficilement dans l'espace de l'université. Nous pensons que le processus de professionnalisation est fragilisé *au cœur même de la formation universitaire*. Examinons quelques éléments d'explication.

1. La culture universitaire ne s'y prête pas facilement. Le lien de proximité entre les facultés d'éducation et les écoles est à mille lieues de celui établi entre les facultés de médecine et les hôpitaux. Contrairement aux médecins œuvrant dans les facultés de médecine, les professeurs des facultés d'éducation généralement n'ont pas un passé d'enseignant, ils ne connaissent pas pour la plupart le milieu scolaire comme enseignants, ils doivent jouer le jeu de la recherche (articles, conférences, subventions) qui a beaucoup plus de valeur dans leur CV que les cours de premier cycle pour progresser dans la carrière. Ils tentent donc de se réfugier le plus possible aux études supérieures. Tant et si bien que ce sont les chargés de cours qui occupent cet espace au premier cycle. La mission de recherche de

l'université draine donc les ressources professorales vers les études supérieures, ce qui contribue à l'augmentation du nombre de chargés de cours à plus de la moitié du corps enseignant universitaire canadien. En éducation la proportion serait même entre 60 et 80 % en 2016-2017⁷¹. Comme les chargés de cours sont pour la plupart des travailleurs sans attache institutionnelle, il est plus difficile de faire appel à leurs services pour se concerter dans un programme de formation ayant une visée de professionnalisation qui exigerait la mise en place d'une véritable approche-programme.

2. Rappelons également que le discours sur la professionnalisation est apparu au milieu des années 1980 sous l'influence du groupe Holmes. Ce regroupement de doyens d'universités américaines soutenait qu'il existe désormais une « *knowledge base for teaching* », expression que nous avons traduite littéralement à l'époque par une « base de connaissances pour enseigner »⁷². Pour ces universitaires, la recherche en enseignement a commencé à mettre au jour des stratégies efficaces pour enseigner, stratégies qui facilitent l'apprentissage des élèves et peuvent être partagées par les membres qui exercent cette même profession. Ainsi, recherche, formation et profession deviennent des concepts liés et participent à l'amélioration de l'apprentissage des élèves. Pour constituer une profession, la recherche en enseignement doit donc contribuer par la formalisation et la validation des bonnes pratiques. La formation initiale joue un rôle essentiel par la diffusion dans la profession de ces mêmes bonnes pratiques.
3. Sur le plan de la recherche en enseignement, les débats récents à propos de la création de l'INEÉ furent assez virulents. En grande majorité, les universitaires des sciences de l'éducation ont refusé la dimension technique de la base de connaissances. Le mémoire de l'ADEREQ (2023) est plutôt éloquent à cet égard :

La création d'un Institut national d'excellence en éducation sous-tend une vision étroite de la recherche en éducation, illusionnée par le fantasme des données probantes et des pratiques efficaces, contribuant à une conception techniciste du travail enseignant, peu ancrée dans les connaissances issues (sic) de la recherche sur la mise en œuvre et le changement de pratique et mettant en péril le mouvement et la volonté de professionnalisation de l'enseignement ancrée dans la reconnaissance du jugement professionnel. (p. 7)

4. On ne sera donc pas surpris que les données probantes basées sur la recherche et validant les stratégies pédagogiques ne soient pas véritablement enseignées par les formateurs dans les programmes de formation. Par exemple, on ne retrouve peu ou pas de cours au Québec portant sur l'enseignement explicite alors qu'il s'agit d'une approche de plus en plus reconnue par la recherche non seulement dans les milieux anglo-saxons, mais aussi plus récemment en France, en Belgique et en Suisse. Pire, la grande majorité des

71. Universités : toute la lumière sur le recours aux chargés de cours/Syndicat canadien de la fonction publique (scfp.ca)

72. Gauthier et coll. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec : presses de l'Université Laval.

formateurs se positionne contre le discours sur les données probantes ou n'y croit tout simplement pas.

5. Déjà, il y a plus de quarante ans, Medley (1978) avait mis en évidence ce qu'il appelait la boucle de validation pour évaluer les programmes de formation à l'enseignement, c'est-à-dire l'importance de former les futurs enseignants à des stratégies d'enseignement validées pour assurer la qualité de leur formation. Des stratégies validées au sens où il a été montré empiriquement, à l'aide d'études expérimentales, qu'elles favorisent l'apprentissage des élèves dans les classes. En ce sens, on voit mal comment des programmes de formation initiale peuvent être évalués positivement s'ils ne prennent pas appui sur des données probantes. Or, étant donné que la formation initiale repose en grande partie sur le discours constructiviste ou socioconstructiviste dominant en ce qui concerne l'enseignement des contenus, ce n'est certainement pas auprès de ces formateurs universitaires qui ont fait leur fonds de commerce avec cette approche depuis au moins deux décennies, que se fera cet apprentissage de stratégies validées par la recherche.
6. Nous avons montré également dans des écrits antérieurs (Bissonnette, Gauthier et Péladeau, 2010), que plusieurs études menées aux États-Unis ont mis en évidence un écart considérable entre les résultats de recherches portant sur les stratégies pédagogiques efficaces et les stratégies qui sont apprises aux enseignants lors de leur formation initiale. C'est notamment le cas des études de Walsh, Glaser et Wilcox (2006), d'Izumi et Coburn (2001), et de Cunningham (2008). Les études de Begeny et Martens (2006), de Pomerance, Greenberg et Walsh (2016), et de Freeman et ses collègues (2013) méritent également d'être soulignées⁷³. En somme, ces études révèlent que ce n'est pas parce que la formation des maîtres est donnée à l'université qu'elle est auréolée ipso facto d'un sceau de scientificité. Non seulement on peut y proposer des approches pédagogiques qui ne fonctionnent pas (Blanchette-Sarrasin, Riopel et Masson, 2019), mais on peut aussi y plaider en faveur de l'égalité d'effet des approches, comme si toutes les interventions pédagogiques étaient équivalentes pour favoriser l'apprentissage, comme si opter pour une approche n'était qu'une affaire de goût, une simple préférence subjective personnelle. Ces postures sont éminemment contestables ont été invalidées comme l'ont montré de multiples recherches empiriques depuis plus de quarante ans.

À cet égard, l'argumentaire de l'ADEREQ (2023) dans son mémoire au sujet de la loi 23 indiquant que le CAPFE représente une assurance de la qualité des programmes de formation à l'enseignement est une vue de l'esprit qui ne correspond aucunement à la réalité de ces programmes.

7. Le nouveau référentiel de compétences professionnelles sur la profession enseignante publié en 2020 a été présenté comme une version modernisée de l'ancien référentiel

73. Voir le chapitre 4 de notre ouvrage *Questions théoriques et pratiques sur l'enseignement explicite* intitulé « Comment révolutionner la formation à l'enseignement ? » pour en savoir davantage.

publié en 2001⁷⁴. À notre avis, loin de constituer un pas en avant, il en fait plutôt trois en arrière au sens où tout est mis en vrac et sur le même pied et non fondé sur une revue de recherches organisée. Il s'agit d'un document gentil, édulcoré, écrit pour plaire à tout le monde, qui ne suscitera certainement pas de controverses, mais qui ne s'appuie pas de manière rigoureuse sur des données probantes même si on essaie de le faire croire, car on n'en mentionne aucune. La formation initiale ne progressera certainement pas en s'inspirant de ce travail approximatif qui aurait pu pourtant manifester un progrès par rapport à celui auquel il succède en raison de l'accumulation encore plus considérable de données probantes en faveur de certaines approches pédagogiques depuis les années 2000.

8. Non seulement les programmes de formation initiale devraient enseigner le noyau dur du métier, c'est-à-dire ses dimensions proprement techniques validées par la recherche, mais aussi, à la suite d'évaluations rigoureuses, démontrer leur qualité en mesurant les progrès d'apprentissage des élèves issus des classes des enseignants qui ont été formés dans ces programmes.

4.4 Finalement, une question mérite d'être posée : sommes-nous rendus à un point de rupture?

La situation de crise des deux dernières années en matière de formation à l'enseignement a été un révélateur puissant des insuffisances du système actuel et nous conduit à nous demander si les programmes de formation initiale ne devraient pas être radicalement transformés ou pire encore, si l'université est même le meilleur endroit pour assurer la formation *initiale* des enseignants.

Des tensions entre le CAPFE et l'ex-ministre de l'Éducation J-F Roberge ont d'abord éclaté au grand jour en août 2022. Ce dernier a dû approuver quatre programmes courts de formation des futurs enseignants [sans attendre l'avis du CAPFE](#). Le ministre a justifié ces décisions par l'urgence d'agir en situation de pénurie d'enseignants afin d'éviter que des classes se retrouvent sans titulaires⁷⁵. La pénurie d'enseignants ne s'est pas estompée l'année suivante et vraisemblablement se poursuivra encore pendant plusieurs années⁷⁶. C'est pourquoi l'État a dû prendre acte de la situation et agir avec diligence pour garantir la présence de titulaires de classe. En octobre 2022, sous la responsabilité du nouveau ministre de l'Éducation, B. Drainville, les relations se sont dégradées davantage avec les universitaires par l'adoption de la

74. Clermont Gauthier a participé à l'écriture du référentiel de 2001. C'était à l'époque une première tentative de mettre à contribution les recherches universitaires en sciences de l'éducation dans un document officiel, d'indiquer précisément nos références. On ne voulait pas écrire un autre document ministériel qui soutient des thèses comme si c'était une évidence, mais en ne citant aucune source. Au contraire, comme c'est un document s'adressant aux universitaires, nous l'avons écrit en conséquence.

75. [Bras de fer entre le ministre Roberge et un groupe d'experts en éducation](#) | Le Devoir

76. Les universités ne forment pas assez de candidats en enseignement, elles ne remplissent même pas leurs quotas tant le métier n'est pas attractif, de plus, la tâche est très taxante pour les nouveaux enseignants qui pour plusieurs ne demeurent pas dans la profession, enfin, les baby-boomers continueront également de prendre leur retraite de l'enseignement.

loi 23 qui, entre autres mesures, dissout le CAPFE et crée l'INEÉ. Les réactions d'opposition des professeurs des facultés d'éducation se sont fait vigoureusement sentir au nom de la défense de la qualité de la formation et de la protection du public. On aura beau déchirer sa chemise, les preuves de la qualité de la formation initiale en enseignement n'existent tout simplement pas et, qui plus est, quand il n'y a pas d'enseignant dans les classes, on ne peut plaider que le public est adéquatement protégé. Il fallait donc agir et urgemment, le Ministère a pris ses responsabilités face à la population, et le CAPFE, niant les réalités du terrain et engoncé dans son monde théorique, a manqué totalement de vision, de réalisme et de souplesse.

En fait, cette situation inédite de pénurie d'enseignants a entraîné une véritable crise de la formation initiale traditionnelle de quatre années à l'université. La formation initiale a-t-elle besoin d'être aussi longue, et ce, étant informé que les générations d'enseignants en exercice les unes après les autres critiquent leur formation et sachant aussi que le noyau dur de la formation ne s'appuie pas sur des données probantes et ne le sera vraisemblablement pas avant longtemps, pour ne peut être pas dire jamais. Peut-on faire aussi bien, voire mieux que les programmes traditionnels, et ce, en moins de temps? La question mérite d'être posée, et la réponse envisagée, et ce, notamment à la lumière des résultats récents montrés par des programmes alternatifs de plus courte durée (Richard, Baillargeon et Bissonnette, 2024).

Conclusion

La fin des écoles normales a été un moment de rupture important pour la formation des enseignants qui a été transférée à l'université. Autrefois si proche des milieux de pratique, la formation des maîtres n'a pour ainsi dire jamais pu s'en rapprocher véritablement par la suite. Sur ce plan précis, ce fut une *erreur* qui n'a jamais pu être réparée. Pendant longtemps dans la formation des enseignants on a *oublié* d'« enseigner selon l'enseignement » comme disaient les anciens professeurs d'écoles normales. Certes, on a enseigné plein de connaissances dans les facultés d'éducation, mais on a mis de côté l'essentiel, le noyau dur du métier, la gestion des apprentissages et des comportements pour faire la classe. Des savoirs secondaires ont pris toute la place au détriment de ceux correspondant au cœur du métier. Un rapprochement a été tenté avec l'idée de la professionnalisation et du concept de base de connaissances pour enseigner. La recherche universitaire pouvait enfin en principe proposer des stratégies d'enseignement validées et efficaces touchant au cœur du noyau dur et *basées sur les données probantes*, ce nouveau concept régulateur. Or, les facultés d'éducation n'en ont pas voulu, l'heure était à la construction ou à la co-construction du savoir et surtout pas à la formation aux techniques d'enseignement basées sur les données probantes considérées par ces gens comme de vulgaires recettes.

Pour l'avenir, on ne sait pas ce qui se passera avec les facultés d'éducation, mais quoiqu'il arrive, si on ne fait pas appel à elles, elles l'auront bel et bien mérité!

Références

- Association des doyens, doyennes, directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ). (2023). *Le projet de Loi 23 : questions et préoccupations*. Mémoire présenté à la Commission de culture et de l'éducation dans le cadre de la consultation générale et des auditions publiques sur le projet de loi n° 23.
- Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction. Effective and efficient teaching*. New York : Guilford Press.
- Begeny, J. C., & Martens, B. K. (2006). Assessing pre-service teachers' training in empirically-validated behavioral instruction practices. *School Psychology Quarterly*, 21(3), 262-285. <https://doi.org/10.1521/scpq.2006.21.3.262>
- Bertrand, D. (2023). Postface. Dans Clermont Gauthier et Steve Bissonnette, *Enseignement explicite et données probantes : 40 stratégies pédagogiques efficaces pour la classe et l'école* (p.273-274) Montréal : Chenelière.
- Bidjang, S. G. (2005). *Description du niveau de maîtrise des compétences professionnelles des stagiaires finissants en enseignement au Québec* (Thèse de doctorat). Université Laval.
- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Péladeau, N. (2010). Un objet qui manque à sa place. Les données probantes dans l'enseignement et la formation. *Les Actes de la recherche*, 8, 107-133.
- Bissonnette, S., Richard, M., et Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? Efficacité des écoles et des réformes*. Québec, Canada : Presses Université Laval (PUL).
- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal, Canada: Chenelière Éducation.
- Bissonnette, S., Richard, M. & Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Coll. Formation et profession. Québec : PUL.
- Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (2023). *Plan d'engagement vers la réussite la réussite 2023 2027*. Montréal : CSSMB. https://www.cssmb.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2023/09/PEVR_Rapport_2023-2027_Web.pdf
- Cunningham, G. K. (2008). *University of North Carolina Education Schools: Helping or Hindering Potential Teachers?* Pope Center Series on Higher Education Policy. Raleigh, NC, USA.
- El Mahir, H. (2024). *Optimiser l'éducation au Maroc : analyse des choix stratégiques à la lumière de l'approche coût-efficacité*. Média 24, Tribune, le 15 janvier, <https://medias24.com/chronique/optimiser-leducation-au-maroc-analyse-des-choix-strategiques-a-la-lumiere-de-lapproche-cout-efficacite/?fbclid=IwAR1HRXig8A-r7dNMAmqIJ9VGbc819vPY-8o4ZGZUYgNOn3dEKMyP-6VDiv5c>

- Freeman, J., Simonsen, B., Briere, D.E., & MacSuga-Gage, A.S. (2013). Pre-Service Teacher Training in Classroom Management: A Review of State Accreditation Policy and Teacher Preparation Programs. *Teacher Education and Special Education*, 37(2), 106-120. <https://doi.org/10.1177%2F0888406413507002>
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves*. Paris, Bruxelles: De Boeck.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., et Bocquillon (2022). *Questions théoriques et pratiques sur l'enseignement explicite*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2022). *Référentiel de stratégies pédagogiques efficaces à utiliser en classe et dans l'école. Un outil pour assurer le succès de la réforme de la formation au Maroc*. Ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports : Maroc.
- Gauthier, C., et Bissonnette, S. (2023). *Enseignement explicite et données probantes : 40 stratégies pédagogiques efficaces pour la classe et l'école*. Montréal : Chenelière.
- Homsky, M., Lussier, J., Savard, S. (2019). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants : L'État doit prioriser l'essentiel*, Institut du Québec, 201909-IDQ-PENURIEENSEIGNANTS.pdf (institutduquebec.ca)
- Huberman, M. (1983). Répertoires, recettes et vie de classe : comment les enseignants utilisent l'information. *Éducation et recherche*, 5(2), 157-177.
- Institut de leadership en éducation (2014). *Aperçu des recherches sur le leadership et sur le rendement des élèves*. Ministère de l'éducation de l'Ontario.
- Izumi, L. T., & Coburn, K. G. (2001). *Facing the Classroom Challenge. Teacher Quality and Teacher Training in California's Schools of Education*. San Francisco: Pacific Research Institute for Public Policy. https://pdfs.semanticscholar.org/89fd/644420962912a6cb7a267a08ce80e384f8c0.pdf?_ga=2.85338330.2128319161.1586971937-1698974621.1586538845
- Jobin, V. (2010). *La transposition de la politique ministérielle de 2001 dans les pratiques des formateurs de maîtres au Québec ou vers un examen critique de la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation à l'enseignement* (Thèse de doctorat), Université Laval, Québec). Repéré à <http://www.theses.ulaval.ca/2010/27900/27900.pdf>
- Jobin, V. et Tardif, M. (2012, mai). *La professionnalisation de la formation des enseignants au Québec : une enquête auprès des étudiants en enseignement*. Communication présentée au Congrès de l'ACFAS, Montréal, QC.
- Laforce, L. (2002). *Enquête auprès des premières personnes diplômées du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement au primaire (BÉPEP). Cohorte 1995-1999*. Québec, QC : Université du Québec
- Medley, D. (1977). *Teacher competence and teacher effectiveness : a review of process-product research*. Washington : American Association of Colleges for Teacher Education. ED 143 629

- Ministère de l'éducation (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. [Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante](#) (quebec.ca)
- Pomerance, L., Greenberg & Walsh. (2016). *Learning about learning : What Every New Teacher Needs to Know*. National Council on Teacher Quality. <https://www.nctq.org/publications/Learning-About-Learning:-What-Every-New-Teacher-Needs-to-Know>
- Portelance, L., (2008). Rencontre avec Claude Lessard: L'évolution de la formation initiale des enseignants au Québec depuis 1990, *Formation et profession*, 15(2), 6-12.
- Richard, M. (2022). L'enseignement efficace au Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys. Entrevue de Dominic Bertrand. *Vivre le primaire, été*, 56-57.
- Richard, M. et Bissonnette, S. (2013). Le cours en ligne L'enseignement efficace : fondements et pratiques. Vers un changement de paradigme en formation continue des enseignants? Une étude exploratoire. *Formation et profession*, 21 (2), 92-104.
- Ringuette, A., Zavallone, M., et Parent, N. (2019). Une expérience de développement professionnel en enseignement efficace et explicite Le cas de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 8(2), 48-51.
- Rosenshine, B. V. (2010). *Principes d'enseignement. Académie internationale d'éducation*. Série pratiques éducatives, numéro 21. Bruxelles.
- Rosenshine, B. V. (2008). *Systematic instruction*. In T. L. Good *21st century education: A reference handbook* (Vol. 2, pp. I-235-I-243). SAGE Publications, Inc., <https://dx.doi.org/10.4135/9781412964012.n25>
- Rosenshine, B. V., & Stevens, R. (1986). Teaching Functions. In M. C. Wittrock (dir). *Handbook of Research on Teaching* (3^e éd.). (pp. 376-391). New York: Macmillan.
- Saadani, Y. (2023). *Écoles Pionnières. Premiers impacts mesurés sur les apprentissages*. Diaporama 5 novembre, document interne. Rabat, Maroc : Ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports.
- Saadani, Y. (2024). *Note sur le déploiement des écoles pionnières*. Document interne. Rabat, Maroc : Ministère de l'Éducation nationale, du Préscolaire et des Sports.
- Table MEQ-Universités. (2000). *Enquête auprès des premiers diplômés et diplômées du baccalauréat en enseignement secondaire*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/EnquetePremiersDiplomesBaccEnsSec.pdf
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

- Tardif, M. (2018). La formation à l'enseignement au Québec: bilan des 25 dernières années et perspectives pour l'avenir (Partie 1). *Formation et Profession*, 26(1), 129-141. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a140>
- Tardif, M. (2018). La formation à l'enseignement au Québec : bilan des 25 dernières années et perspectives pour l'avenir. *Formation et profession* 26(2), 110-121. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a148>
- Walsh, K., Glaser, D., et Wilcox, D. D. (2006). *What Education Schools aren't teaching about reading and What Elementary Teachers aren't Learning*. National Council on Teacher Quality. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506642.pdf>

Conclusion

Nous terminons en reprenant brièvement quelques idées-forces de ce livre. D'abord, il faut mentionner que cet ouvrage est né d'un contexte précis, celui du débat sur le projet de loi 23 et de la création de l'INEÉ.

Pour enchâsser notre réflexion, nous avons commencé par élaborer un cadre afin d'analyser différents rapports théorie-pratique. Notre analyse a permis d'identifier deux rapports qui sont forts pertinents en éducation : d'une part, le rapport entre le réel et son double et, d'autre part, celui entre les moyens et les fins. Le premier est celui qui permet de comprendre le réel : sa fonction renvoie à ce que nous avons appelé le VRAI, soit celui de la science qui cherche à décrire le réel. Le second rapport théorie-pratique consiste à tenter de trouver les meilleurs moyens pour atteindre des finalités. Sa fonction renvoie à ce que nous avons appelé la recherche de l'EFFICACITÉ. Pour décrire le réel, il est possible, par exemple, de mener une étude descriptive sur l'attrition des enseignants. Toutefois, ce type de recherche est pertinent uniquement dans le rapport au VRAI. Dans le cas de la recherche de moyens pour atteindre une fin, c'est plutôt un protocole expérimental dont on a besoin, de méta-analyses et de méga-analyses.

Ensuite, nous avons clarifié les concepts de preuve scientifique, preuve statistique et preuve culturelle. Nous avons montré :

- Qu'il n'y a pas de « preuve statistique » en soi;
- Qu'il n'y a de « preuve statistique » que là où les règles de la recherche scientifique ont été respectées;
- Qu'il n'y a pas de preuves culturelles, ce ne sont que des indices, souvent peu discriminants, mais partagés par certains groupes culturels ou professionnels, pour juger de la conformité des productions à leurs attentes fondées sur des habitudes, sur des traditions, sur des idéologies.

Par conséquent, les recherches expérimentales et les données probantes qui en découlent sont le seul type de preuve valide et valable pour identifier les meilleurs moyens pour atteindre une finalité.

Par la suite, nous avons retracé l'historicité des réformes scolaires au Québec et l'inlassable mouvement de balancier qu'on y retrouve. De plus, pour chacune des réformes, nous avons identifié les messages qui leur sont associés et le rôle des messagers qui sont responsables de les véhiculer. Or, à travers l'histoire de ces réformes, nous avons constaté que les facultés d'éducation y sont pratiquement toujours absentes, et ce, tant du côté des messages proposés que du rôle des messagers devant les véhiculer. Non seulement les facultés d'éducation y sont absentes, mais le recours aux données probantes également. Ainsi, des réformes scolaires sont

élaborées sans l'aide des chercheurs en éducation, sans l'éclairage indispensable des données probantes et sans l'apport de messagers qui les diffusent dans la formation initiale.

Nous terminons l'ouvrage en illustrant concrètement l'impact positif du recours aux données probantes sur le rendement des élèves lorsqu'elles sont utilisées pour identifier et mettre en œuvre les meilleures méthodes d'enseignement dans un centre de services scolaire québécois mais également pour orienter la réforme scolaire marocaine. Or, ces deux expériences de formation continue interpellent sérieusement la place des données probantes accordées dans la formation des enseignants ainsi qu'au sein des facultés d'éducation. À l'instar du groupe d'experts qui a mené récemment une réflexion fort pertinente sur la formation des enseignants en Australie (Teacher Education Expert Panel 2023)⁷⁷, nous croyons qu'un tel questionnement s'impose urgemment au Québec sur la qualité de notre formation en enseignement, sur le rôle de nos facultés d'éducation et sur la place accordée aux données probantes dans notre système éducatif. Espérons que l'INEÉ nouvellement créé pourra apporter sa contribution à cette réflexion essentielle pour assurer la réussite des élèves.

Enfin, en guise d'épilogue, pour clore le tout et détendre un peu l'atmosphère toxique actuelle, notre collègue Jean-Marie nous propose tout en humour un petit conte qui, à sa manière, reprend l'essentiel de nos propos.

Références

Teacher Education Expert Panel (2023) *Strong beginnings: report of the Teacher Education Expert Panel*. Department of Education, Canberra, Gouvernement de l'Australie. <https://www.voced.edu.au/content/ngv:97184>

77. <https://www.voced.edu.au/content/ngv:97184>

Épilogue – L’art d’accommoder l’instruction des élèves ou la formation des jeunes chasseurs au pays Blabla

Un conte de Jean-Marie Van der Maren

En 1980, une ethnologue et une psychanalyste publiaient un livre intitulé « l’art d’accommoder les bébés » (Geneviève Delaisi de Parseval et Suzanne Lallemand). Si on le voulait, car l’interprétation d’un livre varie selon le lecteur et ce qu’il en attend, on pouvait en conclure que cet art varie selon les époques, les modes et les cultures. Il est amusant de constater, à travers les débats qui eurent lieu récemment à propos du projet de loi 23, que ce qui valait en 1980 pour les bébés vaut encore pleinement pour les élèves et les étudiants. Devant ce constat, m’est revenu en tête un texte que j’avais écrit à la fin des années 1990 pour un colloque du Réseau international francophone Éducation et Formation (REF) et repris lors d’un colloque de l’Association pour la recherche au collégial (ARC). La première partie de ce qui suit fut publié dans les Actes du colloque de l’ARC tenu au Collège Mérici de Québec. Je le reprends ici en l’allongeant et en l’apprêtant à la sauce du moment. C’est le conte de la formation des jeunes chasseurs au pays Blabla.

J’ai visité un pays imaginaire où un peuple, que certains diraient primitif, vivait un gros problème. Il s’agit de peuple des Blabla, une tribu des collines qui vit essentiellement de chasse, de pêche et de cueillette. Or, voilà que les mères de la tribu sont inquiètes : les jeunes chasseurs ne rapportent plus assez de gibier pour nourrir le village. Et elles s’interrogent.

Il faut se rappeler qu’il y a quarante ou cinquante ans, c’est-à-dire à peu près deux générations, la tribu mangeait bien, elle ne manquait ni de gibiers ni de petits fruits pendant la belle saison ce qui lui donnait une alimentation équilibrée. Mais, à cette époque, tous les chasseurs, qu’ils soient jeunes ou plus âgés, étaient de bons chasseurs. Il faut aussi se rappeler que, en ce temps-là, les chasseurs les plus expérimentés étaient chargés d’apprendre aux jeunes comment ils chassaient, et qu’ils transmettaient leur art de la chasse en emmenant les jeunes et les adolescents avec eux dans leurs expéditions. Dans ces expéditions, les chasseurs chassaient et montraient comment traquer les sangliers, suivre la piste des cerfs, poser les pièges pour les lièvres, se mettre à l’affût et tendre l’arc lorsqu’on vise une proie. Ils ne disaient pas la chasse : ils montraient comment faire, faisaient, faisaient faire et corrigeaient ce que les adolescents faisaient. Et tout cela en silence, car à la chasse, lorsque l’on parle, les animaux repèrent les chasseurs et s’enfuient.

Mais un beau jour (ou serait-ce un jour de malheur?) les chasseurs rencontrèrent des hommes d’une autre tribu, les Cougnagna, qui ne chassaient plus, car ils étaient devenus sédentaires, ils cultivaient. Or, les Cougnagna avaient, en leurs souvenirs, gardé le goût du gibier. Les Cougnagna proposèrent aux chasseurs Blabla d’échanger quelques-unes de leurs proies contre quelques objets qu’ils fabriquaient et contre des légumes.

Les chasseurs Blabla trouvèrent cet échange fort intéressant et les plus habiles d'entre eux en vinrent à penser qu'ils auraient avantage à chasser plus de gibiers pour augmenter les échanges avec les Cougnagna. Mais, pour ce faire, ils devaient arrêter de transmettre leur art de la chasse aux adolescents, car malgré tout, cela prenait du temps d'entraîner les jeunes avec eux. D'autant plus que ces derniers faisaient parfois du bruit, ce qui faisait fuir les proies, et qu'ils rataient de temps en temps leur coup, ce qui est normal lorsqu'on apprend. Or donc, pour satisfaire les besoins du village en gibier et échanger des légumes avec les Cougnagna, les chasseurs devaient passer plus de temps en expédition lorsque celles-ci servaient en même temps à la formation des jeunes chasseurs.

Lors d'un conseil, les chasseurs expérimentés décidèrent de se spécialiser et de confier la formation des jeunes chasseurs à d'autres hommes du village, qui avaient été leurs élèves comme apprentis chasseurs, mais qui étaient moins habiles dans cet art parce qu'ils parlaient trop, même à la chasse. Ces hommes-là étaient des « Sages » qui pensaient tout savoir. Ces derniers ne virent pas trop d'inconvénients à cette nouvelle fonction d'exposer leur savoir. Cela d'autant plus que la confiance que les chasseurs du village leur accordaient de former les jeunes leur paraissait une compensation pour la plus faible estime que les mères leur accordaient à la suite de leurs moins bonnes performances comme chasseurs.

Mais ces formateurs se trouvaient mal pris : il leur était difficile de montrer comment bien chasser, alors qu'ils n'étaient pas capables de le faire comme les chasseurs expérimentés. Se réunissant, ils échangèrent quelques idées. Se souvenant des expéditions auxquelles ils avaient participé, ils se dirent qu'ils pourraient surmonter ce défi en racontant aux jeunes comment les expérimentés faisaient quand ils chassaient avec eux. Ils pensèrent donc qu'ils pourraient former à la chasse la jeune génération en racontant et en mimant l'art de la chasse des anciens. La représentation de la chasse plutôt que sa participation pourrait suffire à sa formation. Les jeunes courraient moins de risque et les chasseurs feraient plus de bénéfices. Les Sages adoptèrent la méthode à l'unanimité, se félicitant de leur débrouillardise et de leur bon jugement. Cela fait maintenant deux générations que la formation à l'art de la chasse se fait de cette manière, car les chasseurs expérimentés se sont désintéressés de la transmission de leur art pour se consacrer aux profits de la vente des produits de leur chasse. Les jeunes apprennent par le récit que les sages blablas leur font de la chasse des expérimentés.

Or, comme je l'ai raconté au début, les mères se sont inquiétées, parce que les jeunes chasseurs ne rapportent plus assez de gibiers. Alors que, selon les traces observables - les excréments que l'on peut ramasser en forêt et les grognements du sanglier, les brames du cerf, les couinements du lièvre que l'on peut entendre à l'aube ou au crépuscule - il est évident que les proies sont toujours aussi nombreuses. La conclusion s'impose : les jeunes chasseurs ne savent plus bien chasser.

Les mères ont donc demandé aux Sages, au grand chef et à ses conseillers ainsi qu'aux druides Blabla de se pencher sur le problème et elles leur ont promis de belles récompenses lors des prochaines pleines lunes s'ils trouvaient une solution. Sinon, dirent les mères, elles réduiraient leurs rations et leurs relations. Devant cette menace, ces sages, les druides, le grand chef et

les sous-chefs ont tenu de longues réunions. Ils ont longuement discuté, ils ont analysé l'art de la chasse pour finir par en conclure qu'il fallait former les jeunes, non pas en leur faisant le récit des chasses anciennes et de celles, fructueuses, des chasseurs expérimentés, mais en construisant une théorie de la chasse et en l'apprenant aux futurs chasseurs! Pour donner une brève illustration de cette théorie, une flèche ne serait plus une flèche, mais un mobile percutant à trajectoire balistique, une proie deviendrait un potentiel alimentaire passant de position d'arrêt à position de fuite, etc.

L'un des druides les plus respectés fit remarquer que cette théorie était insuffisante pour former les jeunes chasseurs. Encore fallait-il, dit-il, savoir comment les futurs chasseurs se représentent ce que peut être un mobile percutant à trajectoire balistique, avant de pouvoir le leur expliquer, par de petites expériences, comment arrêter la fuite d'un potentiel alimentaire. Ce grand druide convainquit même les autres qu'il leur faudrait mener des entrevues auprès des jeunes et futurs chasseurs pour savoir comment ils conçoivent ce que peut être un potentiel alimentaire passant de position d'arrêt à position de fuite. Ensuite, et surtout, il leur dit que, pour que l'apprentissage des jeunes soit authentique, il faudrait partir des résultats de cette enquête afin de leur faire découvrir, par une discussion, entre jeunes chasseurs, ce que pouvait être la réalité construite d'un potentiel alimentaire passant de position d'arrêt à position de fuite à la suite à l'impact du mobile percutant à trajectoire balistique. Cette pédagogie centrée sur la représentation et la visualisation de la situation et des gestes serait moins stressante et anxiogène que l'immersion en silence dans la forêt. Elle serait certainement plus rassurante et donc plus apte au développement global et harmonieux des jeunes chasseurs.

Aux rumeurs qui ont bruisé entre les feuilles, les mères du village n'ayant plus de quoi donner de la viande aux enfants et aux vieillards, elles se sont résolues à faire du troc. Elles ont échangé, contre de la viande des chasseurs de la tribu des Tireoidela qui passaient aux environs du village en rentrant d'une expédition de chasse fructueuse, des ustensiles domestiques achetés par les chasseurs blablas expérimentés aux Cougnagna. Les Sages Blabla, ceux qui savent et qui en parlent, avaient maintenant une grande théorie de la chasse, mais leurs femmes, leurs enfants et leurs vieux étaient devenus dépendants du passage des Tireoidela pour mettre du jambon de cochon sauvage dans leurs sandwiches.

Malheureusement, lors de la belle saison suivante, un incendie provoqué par un orage violent fit fuir le gibier vers d'autres plaines éloignées et les Tireoidela suivirent leur gibier. De ce fait, les mères se retrouvèrent à l'approche de l'hiver sans provision de viande pour alimenter sainement les enfants et les vieillards. Les popotes communes en étant dépourvues, il n'était pas question de ne servir que des légumes troqués aux Cougnagna et des petits fruits cueillis par les jeunes filles. Ce régime sans viande allait affaiblir tout le monde. Les mères allèrent trouver la femme du grand chef et lui expliquèrent que ce régime sans bon sens allait provoquer une révolte et qu'il fallait revenir, au moins en partie, à l'ancien régime de chasse et de formation à la chasse qui assurait une saine autosuffisance alimentaire. La menace de voir son mari perdre son statut de grand chef la convainquit de consulter son père, malheureusement grabataire, et ses oncles plus jeunes. L'un d'eux lui fit une suggestion : si ton mari ne veut pas perdre

son statut de chef, il doit convaincre quelques-uns des chasseurs de reprendre en charge la formation des jeunes chasseurs. Il laisserait aux Sages la possibilité de faire, pour le village, des représentations des chasses anciennes et les chasseurs les plus généreux formeraient un groupe de jeunes pendant la saison qui s'en vient. Ainsi conseillé ainsi fut dit au grand chef.

Le grand chef du village était rusé, c'est pourquoi il avait échappé jusque-là à toute contestation. Aussi, quand sa femme vint lui transmettre la suggestion de ses oncles, il fit la proposition suivante : un des oncles pourrait entreprendre de former à la chasse une dizaine de jeunes. Il pourrait prendre l'un de ses fils comme assistant. Mais à une condition : que les produits de leur chasse reviennent d'abord à la réserve du village et que ce serait seulement lorsque la réserve serait remplie adéquatement que le maître de chasse et les jeunes chasseurs pourraient garder pour eux ce qui resterait, que ce soit à leur bénéfice et pour leur commerce éventuel. Il a expliqué à sa femme que cela les inciterait à devenir des bons chasseurs et les Sages accepteraient sa décision puisqu'il les laisserait faire des représentations distrayantes lors des fêtes du village. Quant aux autres chasseurs expérimentés, il disait ne pas pouvoir tout de suite revenir en arrière et leur imposer la même condition.

Le plus jeune des oncles, un peu timide et taiseux, s'est senti un peu responsable de la suggestion à laquelle il avait pensé et qu'il avait chuchotée à l'oreille de son aîné. Aussi il a accepté de devenir le maître de chasse. Il prit avec lui son fils le plus habile comme assistant, car le territoire était grand et il ne pouvait pas être partout à la fois pour évaluer et guider ceux qui en auraient besoin. Dix adolescents, qui acceptaient les conditions imposées par le grand chef, furent choisis pour la saison de chasse qui allait commencer.

Rapidement, l'oncle se mit à cette œuvre de formation des jeunes chasseurs Blabla. Dans une clairière proche du village, il leur a expliqué comment chasser sans faire de bruit et comment viser les proies; il en fit quelques démonstrations, puis, avec l'assistance de son fils, il leur fit faire plusieurs essais afin corriger leurs approches du gibier et le maniement de leur arme. Ensuite, il les mit au travail en équipe de deux, mettant dans chaque paire un de ceux qui lui étaient apparus, lors des essais, plus habiles avec un de ceux qui étaient moins habiles. Avec son fils, il a surveillé ce qui se passait sans intervenir trop vite. Toutes les équipes furent assez performantes pour qu'aux trois quarts de la saison la réserve du village soit remplie. Deux des équipes furent moins efficaces. Dans l'une, l'un des jeunes se montrait très habile pour traquer le gibier, l'approcher, mais le maniement de son arme manquait de précision. Sans doute était-il un peu gauche. Il pourrait devenir un bon chasseur s'il acceptait un entraînement supplémentaire pour augmenter son rendement.

Dans l'autre équipe, le maître de chasse dut intervenir après une semaine, car la bisbille était prise entre deux supposés futurs chasseurs. Effectivement, si les deux s'étaient bien comportés lors de la phase d'explication, de démonstration et d'essais dans la clairière, un des jeunes ne pouvait pas s'arrêter de chantonner une fois dans la forêt, ce qui mettait en rage son compagnon silencieux comme demandé sans les consignes. Cela conduisait à des engueulades et bonsoir, les proies! Si bien qu'un jour, le fredonneur reçut du silencieux un coup sur la tête qui l'a assommé et laissé sur place avec son mal de tête pour admirer la canopée. Le silencieux

en a profité pour filer seul et il réussit à prendre assez de gibier pour démontrer son habileté naissante. Le maître de chasse, alerté par son assistant de fils, intervint en suggérant au fredonneur de réorienter sa carrière. Quant au jeune chasseur solitaire au potentiel démontré, il refusa de rejoindre une des quatre autres équipes expliquant qu'il préférerait rester seul dans la nature et réussir ses chasses, car il avait été échaudé par le fredonneur forestier et s'était bien débrouillé tout seul.

Après les trois mois de chasse automnale, le bilan de cet essai, oserions-nous l'appeler une expérience, était donc convaincant. Les réserves du village étaient remplies du gibier nécessaire pour passer les plus durs des mois de l'hiver. En outre, huit des dix jeunes chasseurs avaient pu garder quelques spécimens pour leur usage personnel. Le fin pisteur, mais un peu gauche, avait accepté de travailler son lancer pour rejoindre le groupe lors d'un prochain automne. Quant au fredonneur, il s'était mis à chanter avec plus de vigueur et il s'est associé au groupe des sages pour les représentations burlesques qu'ils firent lors des fêtes du solstice d'hiver. À la fin des fêtes du solstice, qui durèrent toute une semaine, le rusé grand chef a convoqué tous les chasseurs du village et après en avoir parlé avec ses conseillers, il annonça que tous les chasseurs, expérimentés comme les novices, devraient dorénavant commencer à remplir les réserves du village avant d'utiliser les proies suivantes pour leur commerce avec les Cougnagna. Pour motiver toutes ses troupes, il avait inventé la « pré taxe » : tu paies d'abord et tu engranges ensuite. Les mères du village étaient satisfaites, l'harmonie était revenue dans le ménage du grand chef, les chasseurs adorèrent la compétition à la chasse qui leur permit, ainsi stimulés, d'augmenter leurs prises et de commercer avec les autres villages. Les Sages créèrent une troupe d'amuseurs publics en racontant avec autodérision les bévues qu'ils avaient commises quand ils avaient prétendu s'essayer à la chasse. Quant au fredonneur, il avait trouvé une nouvelle voie en même temps qu'il entraînait sa voix. L'harmonie sociale était revenue au village. Sauf que, il faut bien se l'avouer, le départ discret de quelques Sages manquant d'humour et d'autodérision a laissé des places vides autour de la grande table des fêtes. Ces malheureux devinrent, après une longue pérégrination, on l'apprit par la suite, des tribuns qui fondèrent le style des discours politiques qui promettent divers beaux jours. Selon ce que des voyageurs rapportèrent, on put en voir certains devenir des troubadours alors que les autres régnèrent comme tribuns dans divers forums.

S'il fallait transformer ce conte en fable, la plus importante des morales pourrait être qu'enseigner les gestes d'un métier, d'une profession, ne se fait pas par des discours, mais seulement en montrant les gestes, en les faisant faire, en les corrigeant et en les évaluant. Et cela prend « des Maîtres du métier » pour les enseigner. Seuls les cours qui éclairent les gestes du métier ont une place justifiée dans les formations en amont et en aval de l'apprentissage de la pratique. Les autres cours sont des apports à la culture générale des enseignants. Ils ne font pas de tort, quoi que parfois... Mais quand on manque d'enseignants et que des personnes, formées ailleurs ou ayant déjà une expérience de la classe, se présentent, une formation théorique ne se justifie que si elle est arrimée concrètement aux gestes de la profession qui, qu'on le veuille ou non, est un artisanat éclairé par la science et non pas une science appliquée.

Je remercie particulièrement Danièle Baribeau, M.Sc.S. orthophoniste et Clermont Gauthier, Ph.D., professeur émérite de l'Université Laval, pour leurs conseils et suggestions ainsi que Steve Bissonnette pour ses encouragements. Je ne saurai pas oublier le soutien de mon épouse, Bernadette Ska, qui perd un peu de son mari quand il n'a plus dans la tête que ce qu'il écrit ou pense écrire. À tous les quatre, je dis merci.

Jean-Marie Van der Maren
Professeur honoraire
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal,
Le 22 février 2024.

Certains textes baignent davantage que d'autres dans le contexte du moment. Celui-ci a pris son origine il y a quelques mois au Québec dans le débat sur le projet de loi 23 portant notamment sur la pertinence de créer un Institut national d'excellence en éducation dont le mandat est de guider le réseau scolaire vers des pratiques pédagogiques appuyées par des données probantes. Données probantes, bonnes pratiques, formation initiale des enseignants, gouvernance du système éducatif ont fait l'objet de nombreuses prises de positions souvent opposées.

Nous avons pris part à ces discussions au point d'être carrément pris dans ce jeu argumentatif. C'est ainsi que, sans plan préétabli au départ, nos textes ont graduellement pris la forme plus imposante et achevée du présent livre que nous présentons ici.