

RECHERCHE EN ENSEIGNEMENT ET RÉFORMES ÉDUCATIVES. DES LIENS À TISSER¹

CLERMONT GAUTHIER

This article is available in English at www.cea-ace.ca/media/en/Gauthier.pdf.

INTRODUCTION

L'époque est aux réformes éducatives. On ne compte plus les pays qui ont entrepris depuis quelques années de vastes changements de leur système éducatif tant sur le plan de la structure que sur celui du curriculum, des pratiques pédagogiques, de la formation des enseignants. Si des changements s'avéraient nécessaires compte tenu des problèmes auxquels faisaient face les sociétés, il convient de se demander en revanche si les solutions proposées sont bien celles qui auraient dû être mises de l'avant. Même si les décideurs sont généralement animés de bonne volonté, il est permis de se demander pourquoi tant de réformes mettent de l'avant des approches dont l'efficacité n'a jamais été démontrée. Nous avançons ici l'hypothèse que sous le vocable « recherche » une égale importance est accordée à divers types d'écrits qui ont pourtant des poids fort différents sur le plan de la qualité de la preuve qu'ils présentent.

UNE TAXONOMIE DES RECHERCHES

Il existe de nombreux types d'écrits en éducation. Tous sont utiles mais chaque type possède une fonction différente qu'il convient de repérer. Par exemple, les essais sont particulièrement appropriés quand on discute des grandes finalités, quand on argumente sur la pertinence d'un élément de contenu qui doit ou non faire partie du curriculum (les grandes oeuvres de l'humanité, le patrimoine culturel local, etc.) ou encore de l'importance d'une discipline dans le programme de formation. Par contre, les essais le sont moins quand il s'agit de déterminer si certains moyens pédagogiques mis de l'avant ont des effets positifs sur l'apprentissage des élèves. Il s'agit alors de vérifier des hypothèses par l'élaboration de protocoles de recherche précis permettant de fonder les conclusions sur des faits.

C'est à ce niveau précis que la recherche prend le relais et, à cet égard, la classification d'Ellis² s'avère un outil intéressant car elle permet de distinguer des niveaux de recherche. En fait, indiquer qu'une innovation pédagogique est basée sur la recherche informe peu car cela ne permet pas de savoir précisément quels genres de recherches sont mobilisés ?

Ellis propose une taxonomie des recherches en trois niveaux. Les recherches de niveau 1 sont des recherches de base. Elles peuvent prendre la forme d'enquêtes, d'études descriptives, corrélationnelles, d'études de cas qualitatives, de « grounded theory ». Ces recherches, qualitatives ou quantitatives, peuvent être utilisées pour formuler des hypothèses. Elles ne sont cependant pas utiles pour les mettre à l'épreuve. Cette fonction revient plutôt aux recherches de niveau 2 qui sont des recherches appliquées et conduites dans des conditions identiques à celles qui prévalent à l'école. Les recherches de niveau 2 vérifient à petite échelle et à partir d'un protocole expérimental l'efficacité d'une méthode ou d'un programme dans un contexte de classe. Elles sont cependant encore trop limitées pour être généralisables à tout un système scolaire. C'est le rôle des recherches de niveau 3 de vérifier à plus large échelle l'efficacité d'une innovation pédagogique, par exemple, au niveau d'une école ou d'un système scolaire. Conduire ce type de recherche est essentiel parce que ce qui peut fonctionner adéquatement de manière isolée au niveau 2, risque de s'avérer inefficace en contexte global. Ainsi, une approche en lecture peut être évaluée positivement en elle-même, mais lorsque mise en relation avec l'ensemble des autres tâches des enseignants, elle peut s'avérer, par exemple, trop exigeante sur le plan du temps et devient non efficace pour un enseignant du primaire qui doit gérer aussi d'autres apprentissages prévus dans les diverses matières du programme.

Il est important de noter que les recherches de niveau 1 sont habituellement les plus nombreuses. Ce sont cependant les recherches de niveau 2 qui permettent de valider l'efficacité des innovations pédagogiques et curriculaires. Malheureusement, la tendance est d'ignorer cette étape et d'implanter des recherches de niveau 1 à l'ensemble d'un système scolaire en faisant comme si l'hypothèse de départ avait été démontrée au niveau 2.

On ne sera donc pas surpris de voir utilisées dans les écoles des approches dont l'efficacité n'a jamais été clairement démontrée et de ne pas en voir implantées d'autres dont la valeur a pourtant été largement établie. À ce propos, le commentaire de Stone est particulièrement éclairant :

«...Schools have largely ignored the availability of a number of teaching methodologies that seem capable of producing the kind of achievement outcomes demanded by the public. They are experimentally validated, field tested, and known to produce significant improvements in learning. Instead, the schools have continued to employ a wide variety of untested and unproven practices which are said to be «innovative»...In particular, teaching practices such as mastery learning and Personalized System of Instruction..., direct instruction..., positive reinforcement..., cues and feedback..., and the variety of similar practices called «explicit teaching»..., are largely ignored despite reviews and meta-analyses strongly supportive of their effectiveness... Yet methodologies such as whole language instruction..., the open classroom..., inquiry learning..., and a variety of practices purporting to accommodate teaching to student diversity... continue to be employed despite weak or unfavorable findings or simply a lack of empirical trials. »³

POUR ENDIGUER CE MOUVEMENT DE BALANCIER, VÉRITABLE GOUFFRE FINANCIER, IL SEMBLE OPPORTUN DE RECOURIR AUX RECHERCHES EMPIRIQUES AFIN DE VALIDER SCIENTIFIQUEMENT LES INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES PROPOSÉES PAR LES RÉFORMATEURS ET CE, AVANT QUE CELLES-CI NE SOIENT DIFFUSÉES ET RECOMMANDÉES À LARGE ÉCHELLE AUX ENSEIGNANTS.

Les différentes innovations pédagogiques proposées sont souvent présentées comme étant fondées sur la recherche comme si elles étaient le résultat plus achevé de l'évolution des connaissances. Au contraire, et la taxonomie d'Ellis peut servir de grille d'analyse à cet égard, plusieurs de ces propositions n'ont aucun fondement empirique solide. Par exemple, il y a lieu de se demander s'il y eu validation de la pédagogie différenciée qui est présentée ici et ailleurs en francophonie comme solution aux problèmes de décrochage. A-t-on également vérifié l'efficacité supposée de l'intégration des cycles au primaire?

LA RECHERCHE EN ÉDUCATION ET LES RÉFORMES ÉDUCATIVES

Un survol des recherches sur l'impact des réformes en éducation montre que, malgré leurs bonnes intentions, très peu d'entre elles ont réussi à produire des effets positifs sur le rendement scolaire des élèves.⁴ En effet, l'analyse d'une trentaine de réformes réalisées aux États-Unis, depuis le début des années 60, révèle que seulement six d'entre elles ont amélioré la performance des élèves, tandis que plusieurs ont clairement provoqué des effets négatifs. À cet égard, les réformes introduites en Californie durant les années 90 et dans lesquelles ont été implantés des programmes inspirés du *Whole Language* en lecture et du *Discovery Learning* en mathématiques, constituent des cas exemplaires d'échecs.^{5,6}

Une conclusion centrale découle de l'analyse de ces réformes. Alors que l'insuccès de celles qui ont échoué semble surtout attribuable au non recours aux données scientifiques pour guider le choix des stratégies préconisées par les réformateurs, les réformes qui ont réussi, quoique

peu nombreuses, ont toutes pris appui sur des recherches empiriques reconnues.^{7,8} Dans ces réformes, les modifications curriculaires, les stratégies pédagogiques proposées, la refonte du matériel didactique et l'ajustement des pratiques évaluatives représentent des éléments dont l'efficacité a été testée antérieurement et éprouvée rigoureusement, dans une multitude de contextes restreints, avant d'être généralisés à plus large échelle.

UN COÛTEUX MOUVEMENT DE BALANCIER

Les innovations pédagogiques sont rarement le produit de recherches empiriques ; elles proviennent plutôt de croyances, d'opinions ou de théories à la mode. « One of the most important reasons for the existence of the educational pendulum is that in education, we rarely wait for or demand hard evidence before we adopt new practices on a wide scale ».⁹ Le *National Research Council* américain va dans le même sens et souligne qu'en éducation on ne s'appuie pas sur une solide tradition de recherche empirique pour effectuer ses choix et prendre des décisions : « ...the world of education, unlike defence, health care, or industrial production, does not rest on a strong research base. In no other field are personal experience and ideology so frequently relied on to make policy choices, and in no other field is the research base so inadequate and little used »¹⁰ Comparativement au domaine médical, les différentes innovations pédagogiques ne sont pas soumises à un patient processus de contrôle et d'approbation sous l'égide d'organismes dûment patentés, tels que le *Food and Drug Administration (FDA)* aux États-Unis, avant d'être diffusées à large échelle. Par conséquent, des innovations non testées sont implantées massivement, et à grands frais, puis disparaissent tout aussi rapidement au moment où l'on constate que les effets de leurs prétendues vertus ne se sont pas matérialisés. Elles sont remplacées ensuite, comme dans un mouvement de balancier, par de nouvelles pratiques, tout aussi coûteuses, préconisant une idéologie diamétralement opposée sans que l'efficacité présumée de ces dernières ne soit davantage vérifiée.

Pour endiguer ce mouvement de balancier, véritable gouffre financier, il semble opportun de recourir aux recherches empiriques afin de valider scientifiquement les innovations pédagogiques proposées par les réformateurs, et ce, avant que celles-ci ne soient diffusées et recommandées à large échelle aux enseignants.

Ce fut l'intention à la base de la politique du *No Child Left Behind Act* de 2001 de tenter de contrer les effets de mode en éducation et d'encourager les praticiens et décideurs à utiliser des approches validées par la recherche (*scientifically-based research*), c'est-à-dire la recherche qui prend appui sur des procédures rigoureuses, systématiques et objectives pour produire des résultats fidèles et valides. Ne seront désormais financées par le gouvernement fédéral américain que les seules approches qui auront démontré leur efficacité selon des protocoles de recherche explicites et rigoureux.

Comme dans le clip bien connu, on croit naïvement qu'il suffit de proclamer : « nouveau ! » pour conclure : « amélioré ! ». Rien n'est moins sûr. En éducation, où on a affaire à de jeunes et vulnérables générations, il est nécessaire de redoubler de prudence et éviter l'adhésion prématurée aux idées pédagogiques qui n'ont pas été



soumises à l'épreuve de la réalité. Dans le secteur médical, tout nouveau médicament doit passer par toute une série de tests avant d'être mis en vente sur le marché. On n'imagine pas un seul instant des organismes comme « Santé Canada » approuver la mise en marché d'un médicament, en inciter la consommation à large échelle et proposer, seulement ensuite, une étude pour en tester les effets sur la santé de ceux qui l'ont consommé.¹¹ Pourtant, c'est ainsi que l'on procède habituellement en éducation, c'est ainsi que l'on a procédé dans la réforme de l'éducation au Québec.

CONCLUSION

La recherche en enseignement peut-elle informer la pratique ? Oui, mais pas de toutes les manières. Elle le peut, d'abord, à la condition de ne pas confondre les recherches et les essais. Elle le peut, ensuite, à la condition de distinguer les niveaux des recherches. Trop souvent des approches pédagogiques tirées d'essais ou de recherches de niveau 1 sont implantées sans avoir été testées aux niveaux 2 et 3. C'est pourquoi, paradoxalement, les modèles pédagogiques actuels les plus populaires, centrés sur l'enfant et la découverte, sont des dérivés des approches qui avaient pourtant donné les pires résultats vingt ans auparavant ! Ainsi, des recherches de niveau 1 passent au rang de doctrines et sont prescrites à l'ensemble d'un système scolaire ou d'un état sans qu'elles aient fait l'objet de vérifications sérieuses.

Une attitude de prudence est par conséquent essentielle et permet :

1. d'éviter de faire la promotion de pratiques qui n'ont pas été testées ;
2. de contrer l'effet de balancier si fréquent en éducation ; de faire d'importantes économies non seulement sur le plan financier mais aussi sur le plan des énergies que les acteurs devront déployer pour les implanter car, en fin de compte ce sont toujours les enseignants qui portent le fardeau du risque ;
3. de construire patiemment une « research-supported professional knowledge base » ;
4. de s'assurer, sur le plan éthique, que des approches qui n'ont pas été vérifiées sérieusement ne soient implantées massivement et que leur « nocivité » ne soit perçue que beaucoup plus tard et après avoir sacrifié des générations de cobayes.

La recherche en éducation n'a pas à prendre le parti de la gauche ou de la droite, à être pro démocrate ou républicaine, libérale ou conservatrice. Ce sont là des options politiques qui concernent les finalités que l'école doit poursuivre et au sujet desquelles les citoyens font leurs choix. La recherche en éducation a cependant un rôle à jouer en ce qui concerne la détermination des meilleurs moyens pour atteindre les fins. C'est par sa rigueur et le poids de ses résultats que la recherche en éducation pourra faire progressivement sa place auprès des décideurs et réussir à les convaincre qu'elle peut représenter un outil essentiel pour l'établissement de politiques éducatives fondées et dont les effets se feront ressentir positivement à moyen et à long terme. |

RECAP In the past few years, many countries have undertaken profound reforms of their education systems at all levels – structures, curriculum, pedagogical practices, and approaches to teacher training. Although deep reforms may be necessary considering the needs of evolving societies, it is important to ask ourselves if the reforms undertaken are the ones needed to solve the problems that have been identified. Too often, deep and costly education reforms are undertaken, based on approaches which have not been proven effective by research. Before implementing reforms, it is crucial to evaluate the kind of research that inspires changes. While many undertakings are labelled “research project”, only a very specific kind of research may lead to the successful assessment of the potential for success of diverse reforms.

CLERMONT GAUTHIER est professeur à l'Université Laval (Québec) et titulaire de la Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement. Il est également chercheur régulier au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) qui est un des centres de recherche les plus importants en éducation au Canada. Le professeur Gauthier a publié de nombreux ouvrages et articles sur la pédagogie, ses origines et ses fondements. Il a également conduit des études pour le Ministère de l'Éducation du Québec, l'OCDE, l'UNESCO et la Banque mondiale. En octobre 2005, l'Association canadienne d'éducation lui décerna le Prix ACE-Whitworth pour la recherche en éducation en reconnaissance à l'apport de ses recherches au domaine de l'éducation au Canada.

Notes

- 1 Certaines idées de ce texte sont tirées d'un ouvrage paru récemment aux Presses de l'Université Laval (2005). S. Bissonnette, M. Richard, C. Gauthier. *Échec scolaire et réformes éducatives. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème.*
- 2 Ellis, A. (2001). *Research on Educational Innovations.* Princeton, NJ: Eye on Education.
- 3 Stone, J. E. (1996). "Developmentalism: An Obscure but Pervasive Restriction on Educational Improvement". *Education Policy Analysis Archives.* Vol. 4, No 8, 21 April. P. 2.
- 4 SLAVIN, R. E. (1999). "The Pendulum Revisited : Faddism in Education and Its Alternatives". In Gregory J. Cizek. *Handbook of Educational Policy.* Educational Psychology Series, p.375, 386.
- 5 Evers, W.M. (1998). "From Progressive Education to Discovery Learning". In W. M. Evers (Eds). *What's Gone Wrong in American Classrooms.* (pp. 23-48) California, Stanford: Hoover Press.
- 6 Kame'enui, e.j., carnine, d.w., dixon, r.c., simmons, d.c. ET coyne, m.d., (2002). *Effective Teaching Strategies That Accommodate Diverse Learners.* Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio : Merrill Prentice Hall.
- 7 CARNINE, D. (2000). *Why Education Experts Resist Effective Practices (And What It Would Take to Make Education More Like Medicine).* <http://www.oslc.org/Ecpn/carnine.html>
- 8 CARNINE, D. (1998). *The Metamorphosis of Education into a Mature Profession.* Sixth Annual Meeting, Park City, June, Utah. <http://www.edexcellence.net/library/carnine.html>
- 9 SLAVIN, R. E. (1999). Opcit. P. 375.
- 10 National Research Council (2002). *Scientific Research in Education.* Committee on Scientific Principles for Education Research. Richard J. Shavelson et Lisa Towne, Editors. National Research Council : Washington D.C. P. 17.
- 11 CARNINE, D. (2000). Opcit.

