



**HAL**  
open science

# Comment améliorer l'enseignement ? Considérations à partir de Bryk, A. , 2015, Accelerating how we learn to improve

Denis Meuret

## ► To cite this version:

Denis Meuret. Comment améliorer l'enseignement ? Considérations à partir de Bryk, A. , 2015, Accelerating how we learn to improve. *Éducation & Didactique*, 2017, 11 (2), pp.35-38. halshs-01671871

**HAL Id: halshs-01671871**

**<https://shs.hal.science/halshs-01671871>**

Submitted on 28 May 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**COMMENT AMÉLIORER L'ENSEIGNEMENT ?  
CONSIDÉRATIONS À PARTIR DE BRYK, A., 2015,  
*ACCELERATING HOW WE LEARN TO IMPROVE***

*Denis Meuret*  
*Professeur émérite, université de Bourgogne, IREDU*

Bryk aborde un problème essentiel : la difficulté à mobiliser les résultats de la recherche en éducation pour améliorer les compétences et connaissances des élèves. Le moins qu'on puisse dire est, qu'en effet, ce problème se pose. On constate bien des différences d'efficacité (ou d'équité) entre enseignants, établissements, systèmes scolaires, mais comprendre pourquoi certains sont plus efficaces que d'autres s'avère difficile, améliorer les performances des moins efficaces s'avère plus difficile encore.

On a pu en rendre responsable la mauvaise qualité de la recherche en éducation. Longtemps, celle-ci a eu mauvaise réputation au sein de la communauté scientifique. Les rapports à son sujet pointent depuis longtemps un éclatement, un manque de cumulativité des résultats, etc. (Prost, 2001). Cependant, des disciplines plus reconnues, comme l'économie, la psychologie cognitive, les neurosciences, des représentants parmi les plus prestigieux de ces disciplines (en France, Piketty, Dehaene ; aux États-Unis, des économistes de Harvard...) apportent depuis quelques années déjà une contribution importante à la recherche en éducation. Dans leur sillage, celle-ci a adopté des méthodologies plus rigoureuses permettant d'éliminer les biais de sélection, en même temps que le développement des évaluations nationales et internationales mettait des données en bien plus grand nombre à la disposition des chercheurs. L'époque où les sciences de l'éducation se souciaient d'abord de ce qu'elles appelaient un peu complaisamment « théorie » est derrière nous.

Mais voilà qu'un beau travail (Jacob, 2015) vient mettre à mal les espoirs qu'on pouvait tirer de ce surcroît de rigueur. Jacob évalue un programme américain d'apprentissage de la lecture au primaire. Ce dernier (*Evidence Based Literacy Instruction*, EBLI) a été conçu en 2003 à partir des résultats les plus solides des recherches sur l'apprentissage de la lecture, proches de ceux qu'a produits en France la psychologie cognitive (nécessité de l'apprentissage du code et de l'enseignement de la compréhension, par exemple). Des milliers d'enseignants dans tous les États-Unis ont reçu trois jours de formation puis ont reçu trois fois, au cours de l'année scolaire suivante, la visite d'un tuteur pour les aider à intégrer les pratiques préconisées par EBLI dans leur enseignement. Ils disposaient aussi de nombreuses ressources sur internet dans le même but. L'évaluation de Jacob obéit elle-même à des critères exigeants : les enseignants et les élèves de son échantillon ont été tirés

au sort, la moitié utilisant EBLI, l'autre constituant le groupe de contrôle. Il n'observe aucune différence significative entre les compétences en lecture des élèves qui ont bénéficié de EBLI et les autres, ni pour l'ensemble des élèves ni pour aucune catégorie de ceux-ci. L'auteur de ces lignes doit avouer avoir eu un moment de découragement intense à cette lecture, ce d'autant plus que, aux États-Unis, les enseignants, les établissements sont incités à l'efficacité par un système de régulation, ce qui devrait renforcer l'appétence de ces acteurs pour les pratiques efficaces.

À première vue, l'étude de Jacob appuie ce que Robert Slavin, dans une récente *newsletter* appelle « un proverbe bien connu des milieux éducatifs » : « les réformes scolaires sont comme une tempête sur la mer : en surface, tumulte et cris d'effroi, en profondeur, rien ne bouge. » Une étude récente (Kraft & Gilmour, 2017) l'appuie aussi, au niveau des chefs d'établissements cette fois. Depuis la fin des années 2000, la majorité des États américains ont adopté des façons plus rigoureuses d'évaluer leurs enseignants (évaluations plus fréquentes et plus systématiques, reposant sur des observations de classes plus rigoureuses, parfois complétées par des mesures de la valeur ajoutée de l'enseignement<sup>1</sup>) : les anciennes, en effet, en application de ce qu'on appelle le « *Widgett effect* », soit la croyance que tous les enseignants, toutes les écoles sont à peu près également efficaces, ne désignaient comme problématiques qu'un pourcentage très faible et fort improbable d'enseignants... Les auteurs concluent de leur enquête que ces réformes, qui ont soulevé en effet un considérable tumulte, n'ont affecté qu'à la marge le résultat des évaluations des enseignants, que les nouvelles mesures ne différencient pas plus entre les enseignants que les anciennes et que, par ailleurs, la proportion d'enseignants notés comme « devant s'améliorer » (*in needs of improvement*) reste étonnamment basse (elle est inférieure à 5 % dans 18 des 24 États étudiés) de même que celle des enseignants notés comme « insatisfaisants » (en moyenne 0,48 %). Dans le (grand) district qu'ils ont particulièrement étudié, ils ont demandé aux enseignants d'estimer la proportion de collègues de leur établissement « devant s'améliorer » : le résultat est 15 % alors que le dispositif d'évaluation en avait désigné 5 % comme tels.

Sans doute cela apporte-t-il du grain au moulin de Bryk ; le problème ne se trouverait pas (plus) dans la qualité de la recherche ou des politiques proposées

mais en aval, dans leur mise en œuvre. Si une politique donnée n'est pas efficace, ce peut être en effet qu'elle est mauvaise, mais aussi qu'elle a été mal mise en œuvre (de façon maladroite ou pas assez résolue). C'est d'ailleurs une des limites de l'évaluation des politiques publiques : devant des résultats décevants, les partisans de la politique évaluée incrimineront sa mise en œuvre – y compris que celle-ci n'a pas été assez résolue, financée, ou qu'on ne lui a pas laissé le temps de faire ses preuves –, ses adversaires incrimineront sa nature. L'intérêt de l'étude de Jacob sur EBLI est qu'il a mis cette argumentation à l'épreuve de l'enquête : en interrogeant les enseignants du groupe expérimental et du groupe de contrôle, il trouve que ceux du premier jugent positivement la formation reçue et se font davantage confiance que ceux du second pour enseigner de la façon promue par EBLI, mais que, en revanche, ils n'ont pas adopté plus qu'eux les pratiques « fondées sur la preuve » préconisées par EBLI. Autrement dit, ils n'ont pas changé leur façon d'enseigner, une chose dont, il y a bien longtemps, Marcel Crahay se demandait si c'était tout bonnement possible (Crahay, 1989) et dont il faudrait avertir ceux qui nous jouent la petite musique du « baisser la taille des classes ne sert à rien si l'on ne change pas de pédagogie », alors même que l'intérêt de la réduction de la taille des classes est d'agir sans cela. Suite à l'étude de Jacob, les responsables d'EBLI ont modifié la formation distribuée et accru le tutorat des enseignants. Bryk soutiendrait sûrement que cela ne suffira pas à changer les choses.

Qu'aurait-il préconisé ? L'inefficacité de la mise en œuvre d'EBLI illustre son idée que « passer rapidement de bonnes idées à leur usage à large échelle ne marche pas ». Mais que propose-t-il de différent ? Que les acteurs de terrain s'engagent dans une « collaboration pour résoudre les problèmes », qu'ils soient des agents actifs du changement plutôt que des « receveurs passifs de solutions ».

Si sa proposition s'arrêtait là il faudrait, me semble-t-il, la ranger au rayon des vœux pieux, des idées sympathiques mais impraticables. Depuis les années soixante-dix, en France, des outils d'évaluation des établissements ont été construits, une recherche nationale a porté sur les facteurs d'efficacité des collèges (Grisay, 1997). Dans les deux cas, l'idée sous-jacente était que les acteurs de terrain s'empareraient du diagnostic permis par les indicateurs, se demanderaient comment faire en sorte que le fonctionnement de leur collège ressemble davan-

tage à celui d'un collège efficace (l'*improvement* de Bryk), que cela favoriserait la démocratie participative au sein des établissements autant que l'efficacité. Il ne s'agissait donc en aucune façon de transformer les acteurs en « récepteurs passifs », pas plus d'ailleurs que ce n'est l'objectif des systèmes de régulation par les résultats, du type de ceux que Bryk critique au début de son papier. Observer le fonctionnement réel des établissements pour en déduire des facteurs d'efficacité est d'ailleurs le contraire d'une démarche « verticale », puisque ce que ces études valorisent est ce qui marche sur le terrain. Mais la vérité est que les acteurs, libres de s'emparer ou non de ces données, de ces résultats de recherche, libres de passer, pour reprendre les termes de Bryk, du « *what works?* », au « *how to make it work?* » ne se sont emparés ni des uns ni des autres, quelle qu'en soit la raison.

Je crains, par ailleurs, que Bryk situe mal la question des interactions. Il tire de l'évaluation de « *Reading first* » l'idée que les pratiques optimales doivent être définies au niveau de chaque établissement et élaborées par lui. C'est exact, mais à condition d'être attentif à ceci. Grisay (1997) a testé un grand nombre d'interactions (ce facteur marche-il mieux pour tel type d'élèves, de collège ?) et a trouvé qu'il en existait fort peu : ce qui valait pour un type d'élèves valait aussi pour les autres. En revanche, était sans doute spécifique à chaque collège la meilleure façon de mettre en place un fonctionnement favorable à tel ou tel des facteurs d'efficacité. Là est sans doute la place de la démocratie participative. Les recherches ont mis en évidence de nombreux facteurs d'efficacité et Grisay (1997) observe que la plupart des collèges efficaces en présentent seulement quelques-uns. La discussion dans l'établissement peut dès lors porter sur lesquels mettre l'accent et par quelles stratégies viser leur amélioration. Autrement dit, les recherches sur l'efficacité encadrent, enrichissent et stimulent la discussion sur les pratiques au sein des établissements, mais celle-ci ne peut en faire fi. De même, les recherches empiriques ne concluent en général pas que telle ou telle pratique pédagogique promue en formation initiale est radicalement efficace ou inefficace mais alertent sur les conditions particulières dans lesquelles elles peuvent être l'un ou l'autre (Tricot, 2017).

Dès lors, il faut être attentif, dans les propositions de Bryk, à ce qui dépasse le simple appel à l'implication des acteurs et à l'autonomie des établissements. On peut ne pas trop attendre de l'idée de mesurer

des variations, des inégalités plutôt que des résultats moyens. Bryk souligne à juste titre qu'une politique (dans son texte, « *Reading Recovery* ») a été efficace dans certaines circonstances et pas dans d'autres et que comprendre pourquoi il en est ainsi est une des tâches importantes de l'évaluation des politiques éducatives. Cet avis, cependant, vaut pour l'évaluation des politiques, qui mesurent trop souvent, en effet, seulement un effet moyen, mais la recherche sur l'efficacité des établissements porte depuis longtemps sur les variations entre établissements, de même que les comparaisons de toutes natures ou les recherches sur les évolutions (exemple parmi bien d'autres : Le Mener, Morlaix & Meuret, 2017).

En revanche, deux idées me semblent importantes et nouvelles. L'une est que, pour que les acteurs prennent en charge l'amélioration des établissements, il ne suffit pas de l'espérer, il faut l'organiser, d'une part en créant des routines sur la mesure des progrès des élèves qui libèrent de l'attention (et du temps) pour traiter la question de l'amélioration, d'autre part à travers des réseaux nationaux (*Networked Improvement Communities*), chacun dévolu au traitement d'un problème particulier (*selected problems*). L'autre est de ne pas considérer qu'on n'a le choix qu'entre l'uniformisation de l'enseignement et le fait de laisser chaque établissement découvrir seul ce qui est le plus adapté à sa situation. Non, nous dit Bryk, chaque établissement (classe) n'est pas unique. D'où l'idée des réseaux, mais aussi de faire de *l'improvement* un secteur à part entière de la recherche en éducation, ce qui suppose qu'en matière d'amélioration aussi, on puisse découvrir des régularités. Au début des années quatre-vingt-dix est né, dans un colloque à Cardiff, le mouvement « *School Effectiveness and School Improvement* », doté depuis d'une revue de qualité et d'un congrès annuel. Les recherches ainsi impulsées ont porté beaucoup plus sur *l'effectiveness* que sur *l'improvement*, qui donnait lieu à des recherches moins rigoureuses et peu nombreuses. Le texte de Bryk, me semble-t-il, plaide pour le développement de recherches de qualité sur les processus par lesquels une école peut améliorer ses effets sur les élèves. Il en existe (p. ex. Hallinger & Heck, 2011). Ce pourrait être le cas aussi en France.

## NOTES

1. Seulement « parfois » parce que les enseignants américains acceptent mieux d'être évalués par le chef de leur établissement lors d'une observation de classe que par une mesure de l'évolution des connaissances de leurs élèves en début et en fin d'année mesurée par des épreuves standardisées (Harris & Herrington, 2015). La mansuétude de ces observations (voir ci-dessus) contribue sans doute à expliquer cette préférence.

## RÉFÉRENCES

- Crahay, M. (1989). Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? *Revue Française de Pédagogie*, 44(2).
- Grisay, A. (1997). Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. Men-Dep, *Les dossiers Éducation et Formations*, (88).
- Jacob, B. (2017). When Evidence is not enough, Findings from a Randomized Evaluation of Evidence based literacy Instruction (EBLI). *Labour Economics*, 45, 5-16.
- Hallinger, R., & Heck, R. H. (2011). Exploring the Journey of School Improvement. *School Effectiveness & School Improvement*, 22(1).
- Harris, D. N., & Herrington, C. (2015). The Use of Teacher Value Added Measures in Schools. *Educational Researcher*, 44(2).
- Kraft, M. A., & Gilmour, A. F. (2017). Revisiting the Wiggert effect: Teacher Evaluation Reforms and the Distribution of Teacher Effectiveness. *Educational Researcher*, 46(5), 234- 244.
- Le Mener, M., Meuret, D., & Morlaix, S. (2017). L'accroissement de l'effet de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où est-il passé ? *Revue Française de Sociologie*, 58(2).
- Prost, A. (2001). *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*, rapport au ministre de l'Éducation Nationale.
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique : mythes et réalités*. France : Retz.