

L'efficacité : une finalité digne de l'éducation ?

Stéphanie Demers Université du Québec en Outaouais Canada

STÉPHANIE DEMERS est professeure de fondements de l'éducation, au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais depuis 2011. Elle s'intéresse à l'épistémologie et à l'agentivité dans les cultures scolaires.

stephanie.demers@uqo.ca

<http://mje.mcgill.ca/article/view/9404/7153>

Enseignement efficace. Pratiques enseignantes efficaces. Écoles efficaces. L'efficacité est à la mode dans le monde de l'éducation, dans les commissions scolaires et dans les écoles. Cela n'a rien de surprenant, car l'efficacité, entendue comme l'« obligation de rendement » et la « gestion axée sur les résultats », est une dimension incontournable de la logique gestionnaire qui domine nos sociétés occidentales. La définition de l'efficacité offerte par Le Larousse reprend par ailleurs un leitmotiv bien connu : « qui produit le maximum de résultats, avec le minimum d'efforts, de moyens; efficience, rendement... ». Ainsi formulée, qui pourrait s'opposer à l'efficacité ? Son appel est d'autant plus attirant qu'il revêt, dans ses maxima et minima, une apparence d'objectivité, de neutralité et de bon sens associée aux données quantifiables, aux cibles opérationnalisées en variables découpables, observables. Les meilleures pratiques, celles-là donc qui produisent les quantités ciblées, seraient plus facilement identifiables, dans un tel cadre, pour ensuite être prescrites et favoriser la performativité des acteurs, des institutions, des systèmes. Des chercheurs américains (Chetty et coll., 2011) font même référence aux enseignants à « valeur ajoutée », soit « ceux dont les scores moyens de leurs élèves sont supérieurs à ceux qu'il est possible d'envisager pour ceux-ci au regard des leurs caractéristiques ainsi que celles de la classe dans laquelle ils sont scolarisés » (Clanet, 2012, paragr. 14).

Un volet important de la recherche en éducation est consacré à la poursuite de l'efficacité. Quelles sont les pratiques d'enseignement les plus rentables ? Comment augmenter la réussite scolaire du plus grand nombre ? Comment faire apprendre à lire plus tôt ? Comment diminuer la perte de temps dans les transitions en classe ? Comment obtenir des élèves un comportement qui les rende plus productifs ? Comment assurer qu'ils le sont, c'est-à-dire comment voir l'apprentissage ? Comment former un enseignant à valeur ajoutée ? Autant de recherches qui visent à fournir des pistes de solution à la problématique de l'efficacité en éducation.

Le concept d'efficacité est cependant empreint d'enjeux épistémologiques et idéologiques. Nous nous permettons donc un court moment d'arrêt pour poser quelques questions qui nous semblent essentielles, mais trop souvent escamotées. Pourquoi ? Pourquoi viser l'efficacité en éducation ? Pourquoi être plus rentables dans nos pratiques et qu'est-ce que cela signifie ? Pourquoi les élèves doivent-ils lire plus tôt et être plus productifs ? Que produisent-ils ? Pourquoi devons-nous voir l'apprentissage ? Qui doit le voir ? Enfin, quels sont les buts poursuivis lorsqu'il est question d'efficacité ? Ces buts sont-ils éducatifs ? Comment peut-on l'affirmer ?

Entendons-nous en premier lieu sur la prémisse empirique selon laquelle les recherches et les mécanismes de reddition de comptes du système scolaire permettraient d'affirmer l'efficacité d'un système et de pratiques. Si l'on se fie aux synthèses élaborées par Talbot (2012), Hattie (2009) ou Bissonnette, Richard et Gauthier (2006), un système, une école, un enseignant efficace produit des

performances scolaires ou des résultats scolaires quantitativement satisfaisants ou « bons » selon un seuil préétabli. L'atteinte de ce seuil, soit une note de 60 % à l'évaluation (aux épreuves uniques ministérielles, aux examens d'une commission scolaire, au bulletin), est considérée comme une « réussite ». De façon encore plus précise, selon Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard (2010), cette performance réussie doit prioritairement se manifester dans les résultats obtenus dans les matières dites de base. Enfin, le comportement des élèves comme l'organisation de la classe seront efficaces, s'ils sont ordonnés. Talbot (2012) ajoute que « les pratiques d'enseignement efficaces sont également les pratiques qui réduisent les écarts de performances entre les élèves forts et les élèves faibles » et que les enseignants efficaces « mettent en place des routines centrées sur des objectifs scolaires dont la priorité est manifeste. Ils se font un point d'honneur à achever le curriculum afin que le programme d'enseignement dans l'année scolaire soit vu dans sa totalité » (p. 3). Si certains chercheurs, dont les membres du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES, Laferrrière et coll., 2011), ont tenté d'élargir la définition de la réussite scolaire en tant que finalité plus englobante que la seule atteinte d'un seuil de performance, cette dernière demeure relativement circonscrite en fonction des normes et indicateurs qui en affirment l'atteinte : performance, diplomation, intégration au marché du travail :

La réussite scolaire renvoie à l'atteinte d'objectifs de scolarisation liés à la maîtrise de savoirs déterminés, c'est-à-dire au cheminement parcouru par l'élève à l'intérieur du réseau scolaire. Ce cheminement suit le parcours des matières enseignées (le curriculum) dont les programmes sont définis par le ministère de l'Éducation. Il fait l'objet d'évaluations — indiquant la performance — et certaines étapes s'accompagnent d'une diplomation et permettent soit le passage à un niveau supérieur ou spécialisé, soit, en théorie, à une intégration au marché du travail. (Bouchard et St-Amant 1996, p. 4)

Deux indicateurs, donc, permettent d'évaluer l'efficacité des pratiques ou d'un système, soit la réussite scolaire : la performance scolaire (le « rendement », les résultats obtenus à des examens ou au bulletin) et les résultats à long terme (la diplomation). Ces indicateurs sont repris par des recherches dites de méta ou de méga synthèse qui ont pour ambition d'arriver à une identification définitive des facteurs favorisant la réussite scolaire (Bissonnette et coll., 2010 ; Hattie, 2009), une visée qui s'apparenterait à trouver le « Saint-Graal de l'éducation » — le groupe de recherche auquel est associé John Hattie déclarait en 2009 que ce dernier l'avait effectivement trouvé (des propos repris entre autres par Normand Baillargeon [2014]). Nonobstant la remise en question des méthodes d'analyse déployées par ce dernier (voir les échanges entre Topphol, chercheur norvégien et Hattie, dans lequel ce dernier admet qu'une portion importante des traitements statistiques dans sa mégasynthèse est erronées¹), il importe selon nous de nous interroger sur ce qui est effectivement décrit comme apprentissage par Hattie et les partisans de l'efficacité. De quoi les résultats scolaires et la diplomation sont-ils réellement les indicateurs ? Hattie (2009) exclut lui-même des apprentissages tels le développement du jugement moral, par exemple, et indique que les résultats de sa synthèse sont peu associés à la compréhension conceptuelle.

Des décennies de recherche en sociologie de l'éducation pourraient nous mener à postuler que la réussite scolaire est le produit d'un ensemble de facteurs qui ont peu à voir avec l'école (bien que Hattie avance qu'un enseignant efficace peut atténuer l'effet de la pauvreté [Terhart, 2011]) ou avec

l'apprentissage (compris comme processus complexe, interactif et multiforme qui ne peut se réduire à la reproduction de savoirs), mais peut-être trop avec la soumission et la reproduction sociales.

En effet, parmi les conditions d'efficacité énoncées par les recherches « processus-produit » ou sur « l'effet maître » récentes, on retrouve : l'ordre, la prédétermination d'objectifs et de niveaux de performance clairs et explicites aux élèves, un enseignement axé sur la présentation / la démonstration / la répétition / l'application des connaissances visées et l'évaluation de l'adéquation des réponses des élèves aux savoirs établis dans le cadre (Talbot, 2012).

Ces concepts et impératifs soulèvent, à notre avis, des présupposés importants. En premier lieu se trouve l'idée que les objectifs préétablis par les institutions pour les élèves et les enseignants sont dignes d'être poursuivis et véritablement éducatifs. En second lieu, il est entendu que les savoirs ciblés dans les curriculums et pratiques sont valables, valides et qu'il est pertinent de les reproduire. En troisième lieu, si l'efficacité repose entre les mains des enseignants et de leur pratique d'enseignement, le rôle des élèves semble relativement limité et la reconnaissance des facteurs multiples autres (le contexte, les caractéristiques intrinsèques des enseignants et des élèves, notamment), quasi absente. Ainsi, et finalement, il est possible de conclure que les élèves qui réussissent selon cette conception sont ceux qui sont en mesure de reproduire une quantité satisfaisante de savoirs et de comportements, selon des échéances fixes.

Nous proposons ici d'examiner la portée possible de l'engouement pour l'efficacité en éducation, à la fois pour les élèves et la société qu'ils composent et pour les enseignants mandatés de les accompagner. Ce texte vise à alimenter le questionnement qui devrait selon nous précéder toute action éducative ou scientifique : pourquoi, pour quoi et pour qui ? Pour ce faire, nous entendons d'abord examiner la face cachée de l'efficacité en éducation, qui rend opaque la transformation de la pédagogie en ce que Foucault (1978/1990) nomme « l'art de gouverner » et la « terreur de la performativité », dénoncée par Lyotard (1980). Nous mobiliserons ensuite les réflexions de Dewey, de Reboul et de Foucault pour situer les finalités inhérentes au projet de l'efficacité commensurable et brièvement ouvrir l'horizon à d'autres possibilités.

La pédagogie comme « art de gouverner » ?

En 1978, dans un discours prononcé devant la Société française de philosophie sur la critique, Foucault (1978/1990) rappelait que l'École porte dans son héritage chrétien l'idée

« que chaque individu, quels que soient son âge, son statut, et ceci d'un bout à l'autre de sa vie et jusque dans le détail de ses actions, devait être gouverné et devait se laisser gouverner, c'est-à-dire diriger vers son salut, par quelqu'un auquel le lie un rapport global et en même temps méticuleux, détaillé, d'obéissance. (p. 37) »

Cette idée à déploiement tentaculaire est orientée vers un salut que l'École nommera tantôt socialisation, tantôt instruction, voire qualification (diplomation) ou réussite scolaire. Foucault (1978/1990) ajoute :

« Et cette opération de direction vers le salut dans un rapport d'obéissance à quelqu'un doit se faire dans un triple rapport à la vérité : vérité entendue comme dogme; vérité aussi dans la mesure où cette direction implique un certain mode de connaissance particulière et individualisante des individus; et enfin dans la mesure où cette direction se déploie comme une technique réfléchie

comportant des règles générales, des connaissances particulières, des préceptes, des méthodes d'examen, d'aveu, d'entretien, etc. (p. 37) »

L'obéissance à la vérité des manuels, des programmes de formation, de savoirs présentés comme finis et immuables (en dépit du dynamisme de la science), de démarches et de méthodes fixes à reproduire, requiert en effet un élève fidèle, qui a la foi en ce savoir de quelqu'un d'autre, en sa gouverne, en cette idée que cet autre le mène effectivement vers son salut (lire, ici, son diplôme). Dewey (1938/1969) suggère que la poursuite d'une telle idée, comme finalité éducative traditionnelle (n'est-elle pas héritée, justement, du Moyen Âge ?) « est un processus visant à surmonter les tendances naturelles pour leur substituer des habitudes acquises sous pression externe » (p. 17).

Plus encore, il s'agirait

« dans son essence un processus d'imposition du haut et de l'extérieur du sujet. Il impose des normes, des objets de savoir et des méthodes adultes à ceux qui commencent à peine leur long cheminement vers la maturité. L'écart est si grand que les matières scolaires obligatoires, les méthodes d'apprentissage et les façons de se comporter sont étrangères aux capacités existantes des jeunes. Elles sont hors de portée de leur expérience effective. Conséquemment, elles doivent être imposées; bien que les bons enseignants sauront mobiliser des dispositifs pour camoufler cette imposition et afin d'en réduire les aspects brutaux évidents. (Dewey, 1938/1969, p. 19) »

Encore faudrait-il établir que les normes, objets de savoir et méthodes adultes qu'on impose, grâce à cet art de gouverner et de faire accepter sa gouverne que décrit Foucault (1978/1990), sont préférables à ce que l'apprenant déploie naturellement par lui-même. Si cette désirabilité des savoirs dits adultes n'est pas l'objet central de notre propos, elle ne lui est pas étrangère. En effet, la reconnaissance de la validité des façons de savoir des jeunes et des savoirs qu'ils arrivent à construire de façon inductive ne saurait être conciliable avec la reproduction aveugle d'un corpus de savoirs et de méthodes sociohistoriquement consacré par d'autres. L'éducation qui prend comme fin la reproduction de savoirs statiques chercherait plutôt, selon Dewey (1938/1969) à :

« préparer les jeunes pour des responsabilités futures et une vie réussie, par l'acquisition d'un corpus organisé d'information et des formes préparées d'habiletés contenus dans le matériel d'instruction. Puisque ce contenu et les normes de conduite appropriée sont transmis du passé, l'attitude des élèves doit globalement en être une de docilité, de réceptivité et d'obéissance. (p. 18) »

Derrière une éducation vouée à l'imposition de croyances définitives se cache aussi l'idée que l'ordre social est tel qu'il soit souhaitable de le reproduire et que la société est un système hermétique mu par l'idée que l'avenir sera comme le passé et que les savoirs statiques sont suffisants pour répondre aux exigences du quotidien. Les diverses recherches orientées autour de l'efficacité des systèmes éducatifs et des pratiques enseignantes définissent souvent ces exigences dans une perspective économiste : accéder à des études postsecondaires, obtenir des revenus plus élevés, contribuer à l'essor économique du pays, notamment en n'engendrant pas de coûts pour l'État (Clanet, 2012).

Nos travaux de recherche (Demers, 2012 ; Lessard et Demers, 2015) nous portent toutefois à croire que les acteurs de l'École ne sont pas formellement, explicitement et consciemment engagés dans

l'inculcation et la reproduction de savoirs définitifs. Les enseignants avec qui nous avons eu le privilège de travailler dans nos recherches feraient plutôt de l'autonomisation, de la participation sociale et citoyenne et du bien être des élèves leurs finalités éducatives. Ils se trouveraient ainsi en situation de rupture entre leurs intentions et motivations professionnelles et les dynamiques qui agissent sur leur horizon d'actions (Ball, 2003 ; Maguire, 2010). À l'instar de Ball (2003), nous reconnaissons dans les injonctions à l'efficacité adressées aux enseignants la « terreur de la performativité » d'abord énoncée par Lyotard (1979). Synthétiquement, ce dernier postule que l'obsession gestionnaire logiquement générée par le système sociotechnique, voué à l'efficacité de la reproduction de l'ordre social, a redéfini les paramètres de l'action, des interactions et du langage en termes de performativité. Cette dernière, ancrée dans la rentabilité et l'efficacité des systèmes de « production » de l'ordre, devient l'injonction, la norme par laquelle la valeur commensurable et commodifiable des biens (comme l'éducation) et des actions qui les produisent (comme l'apprentissage et l'enseignement) justifie seule leur raison d'être :

Les décideurs essaient pourtant de gérer des nuages de socialité sur des matrices d'input / output, selon une logique qui implique la commensurabilité des éléments et la détermination du tout. Notre vie se trouve vouée par eux à l'accroissement de la puissance. Sa légitimation en matière de justice sociale comme de vérité scientifique serait d'optimiser les performances du système, l'efficacité. L'application de ce critère à tous nos jeux ne va pas sans quelque terreur, douce ou dure : Soyez opératoires, c'est-à-dire commensurables, ou disparaîsez. (Lyotard, 1979, p. 8)

Nul besoin de souligner que, face à une finalité d'efficacité commensurable, les institutions se doivent d'ériger des systèmes pour saisir les chiffres, les comparer entre eux, évaluer leur adéquation aux indicateurs, revoir les indicateurs, et ainsi de suite, pour contrôler le travail de leurs acteurs. Si, en éducation, apprendre et enseigner (avec tout ce que cela implique pour la formation et le développement de chaque individu) doivent être entendues comme activités de premier ordre, les exigences liées à l'efficacité et à la performativité feraient plutôt des actes d'évaluer, de comptabiliser et de contrôler les moteurs d'actions prioritaires, reléguant apprendre et enseigner à des activités de second ordre. Ball (2003) va plus loin encore : selon lui, la terreur de la performativité aurait poussé les acteurs de l'éducation à jouer un vaste théâtre, plutôt que de remplir leur fonction normativement établie. Conséquemment, ce qui est observé, ce qui paraît, est justement formulé pour être vu et évalué. Dans une extension de la formule consacrée « teach to the test », les acteurs consacrent leur temps à (re)produire les indicateurs. Cela aurait comme effet de transformer les enseignants en exécutants :

« Like the performative institution, the “reformed” teacher is conceived of as simply responsive to external requirements and specified targets; and to paraphrase Bernstein (1996 : 73), one can ask; “if the identity produced by [performativity] is socially « empty », how does the actor recognize him / herself and others?” (Ball, 2003, p. 222) »

Au-delà de l'aliénation professionnelle profonde constatée ici, la terreur de la performativité aurait aussi comme effet de déqualifier les professionnels de l'éducation, mais plus particulièrement les enseignants (Maguire, 2010), qui seraient de plus en plus conçus comme experts délivrant un service à un client :

“a professional classroom manager, an expert providing ‘high quality’ client services in more for less times” (McWilliams, 2008, p. 35). The reconstructed teacher is produced out of sets of recipes

for action systemic rules, technologies of performance and routine classroom activities that are designed (by others) to deliver quality and assure high standards. The teacher is constructed as a technical “risk manager” who, in McWilliams’ terms (2008 : 36), makes learning outcomes more visible, calculable and thus accountable in a context where, to some extent, any competing version of the teacher has been erased. (Maquire, 2010, p. 62) »

Enfin, rappelons que dans les « résultats » sur lesquels la gestion du système scolaire est axée, dans une perspective « d’effet maître », la responsabilité des enseignants dans l’atteinte des cibles par les élèves est disproportionnée. Critiqués de part et d’autre de ne pas ou de mal appliquer les recettes de l’efficacité, le pouvoir que les enseignants détiennent sur leurs pratiques est considérablement réduit. Il n’est pas surprenant que les enseignants résistent ainsi aux prescriptions visant à les soumettre à porter le blâme des difficultés scolaires, sans tenir compte des contextes des élèves, des contradictions et paradoxes multiples du système scolaire et des montagnes russes d’exigences qui changent au gré des modes gestionnaires.

Nous considérons, à la lumière de tout ce qui précède, que la façon dont les recherches sur l’efficacité sont parfois présentées ou transposées dans les milieux de pratique peut être dangereuse à la fois pour les enseignants et les élèves. Trop souvent, nous avons entendu des chercheurs tenir des propos sur le prétendu Saint-Graal de l’éducation, sur la recette magique, sur l’antidote et formuler des critiques envers le personnel scolaire qui n’y adhérerait pas au premier coup d’œil. Trop souvent, nous avons aussi entendu la pauvreté et ses problèmes corollaires balayés du revers de la main par des chercheurs qui avancent que l’élève peut tout, s’il y met de l’effort. Que l’enseignant peut tout s’il choisit LA bonne méthode, celle qui a été testée et dont les résultats ont été mesurés (Bissonnette, 2016). Toutefois, comment peut-il exister une seule bonne méthode si les élèves n’apprennent pas tous de la même façon ? Comment arriver à la conclusion qu’une seule méthode convient non seulement pour tous les élèves, mais aussi dans tous les contextes ? N’existe-t-il pas des apprentissages qui ne peuvent être mesurés ? Si l’apprentissage est complexe, situé et singulier, comment conclure qu’il y a apprentissage réel si le seul critère relève d’une note au même examen pour tous ? Comment conclure que l’effort de l’élève ou de l’enseignant peut obnubiler sa faim, sa détresse, son sentiment d’isolement, lorsqu’il vit la toxicité de la pauvreté ?

Réhabiliter la fonction émancipatrice de l’éducation

Postulons qu’il puisse arriver que les décideurs du monde de l’éducation se trompent. Postulons qu’ils se laissent parfois séduire par une extension erronée de la logique marchande, économiste à l’éducation et à l’école, par la relative facilité d’exécuter sans trop y penser un algorithme d’une linéarité processus-produit taillé sur mesure pour affirmer que les objectifs sont atteints, ou que la performativité d’un système s’améliore. Considérons un instant que les objectifs eux-mêmes soient questionnables, voire non-éducatifs, puisqu’à priori administratifs. Que la réussite scolaire telle que définie actuellement est une cible qui nuit au développement et à l’apprentissage en imposant la mesure à un processus endogène et interactif somme toute incommensurable ou, plus probablement, en se trompant de processus, en confondant la reproduction des savoirs d’un autre avec l’apprentissage.

La quête de l’efficacité en éducation et les recherches qui y sont associées semblent porter les acteurs de l’école vers des solutions dans l’art de gouverner l’autre — enseignant et élève, afin que son action serve à atteindre des buts extérieurs à lui, présentés comme devant être les siens, peu

importe qui il est. Qu'en est-il de finalités 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 ?

Comme le soulignait Reboul (1993), l'apprentissage n'est pas une acquisition d'un objet mesurable, mais celle du pouvoir d'agir de façon utile à soi ou à d'autres (p. 41) : « apprendre est une action que le sujet exerce sur lui-même » (p. 12). Cela implique que l'intention et l'action sont celles de l'apprenant, qu'elles ont sens pour lui — qu'il puisse ainsi y réfléchir et les modifier, au besoin — et qu'elles lui permettent d'agir sur lui-même et sur les choses de manière libre. En ce sens, apprendre exige que l'on ait ce pouvoir de déterminer pourquoi apprendre et d'agir en conséquence. 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.

En ce sens, l'enseignement ne peut être conçu sans l'élève, en fonction d'indicateurs qui seraient étrangers à ce dernier et qui l'alièneraient du fruit de son travail. L'élève qui apprend véritablement n'apprend pas dans le but de faire mesurer sa performance. Il apprend pour pouvoir agir. L'enseignement qui lui permet de le faire doit lui offrir la possibilité de construire les outils au service de son action et diversifier ses horizons d'apprentissage. Ultimement, l'éducation mène l'éduqué à s'émanciper de son éducateur, c'est-à-dire à devenir soi et libre. Nous comprenons de cette finalité qu'elle est incommensurable, qu'elle ne peut être découpée en variables comptables ou évaluée en termes de rentabilité. Nous postulons que l'efficacité de l'École ne saurait s'établir qu'à la lumière de la société qui émerge des actions de personnes libres. Nous postulons également que l'atteinte de cette finalité ne peut qu'être collective : se vouloir libre, s'est aussi vouloir les autres libres, car l'émancipation comme l'apprentissage a besoin d'un Autre pour exister.

Sans doute pourrions-nous nous reprocher l'ambition et l'ampleur de telles finalités, ainsi que les risques qui leur sont inhérents. Nous répondons qu'alimenter par la recherche et la formation la reproduction d'un ordre social que nous considérons indésirable — injuste, inhumain et indigne — comporte des risques beaucoup plus importants et dangereux, notamment en raison de la vulnérabilité des élèves et des enseignants face à la terreur croissante de la performativité et ses corollaires bien documentés : anxiété, aliénation, violence et isolement. Nous ajoutons enfin que l'augmentation des résultats scolaires ou l'amélioration de la performance scolaire en termes statistiques n'est pas une finalité digne de l'éducation.

Conséquemment, les conclusions issues des méga-analyses comme celle de Hattie (2009) et de Bissonnette et coll. (2006) nous incitent à inviter nos lecteurs à la prudence. Ces résultats reposent sur des conceptions et une posture épistémologique qui sont incohérentes avec ce que nous avons décrit comme étant des finalités scolaires libératrices pour les apprenants et la société dans laquelle ils vivent. Ces résultats — par ailleurs questionnables sur le plan scientifique — supposent une adhésion à des finalités scolaires qui confinent à la reproduction et à la stabilité de réalités sociales

que nous jugeons injustes et inégalitaires. Nous invitons plutôt à repenser l'école en fonction d'un principe de justice et de liberté et remettons en question l'apriori administratif selon lequel il est nécessaire de mesurer l'apprentissage selon des critères exogènes aux apprenants pour conclure que l'enseignant et l'élève (s')éduquent.

Notes

1. Cet échange est disponible ici <http://uv-net.uio.no/wpmu/lpu2/2012/02/08/kan-vi-stole-pa-hattie-ii-kommentar-fra-john-hattie/>. Note du rédacteur: Voir aussi Yelle, F., M.-A. Éthier et D. Lefrançois (2016). Ce qui est visible de l'apprentissage par la problématisation: une lecture critique des travaux de John Hattie. *Enjeux de l'Univers social*, 12(3), 36-39.

Références

- Baillargeon, N. (2014, 23 février). Visible learning. Voir (Montréal) [Billet de blogue]. Repéré à <https://voir.ca/normand-baillargeon/2014/02/23/visible-learning/>
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2006). Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? Efficacité des écoles et des réformes. Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, article 1. Repéré à <http://r-libre.telug.ca/776/>
- Bissonnette, S. (2016, mai). Enseigner efficacement en milieu francophone. Communication présenté au Grand rassemblement de l'éducation en français (GREF) 2016. Repéré à <http://enseignementefficace.blogspot.ca/2016/05/atelier-enseigner-efficacement-en.html>
- Bouchard, P. et St-Amant, J.-C. (1996). Le retour aux études : les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 21(10), 1-17.
- Chetty, R., Friedman, J. N., Hilger, N., Saez, E., Schanzenbach, D. et Yagan, D. (2011). How does your kindergarten classroom affect your earnings? Evidence from Project Star (NBER Working Paper, No. 16381). Repéré à https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/9639983/w16381_2.pdf?sequence=5
- Clanet, J. (2012). L'efficacité enseignante, quelle modélisation pour servir cette ambition ? *Questions Vives*, 6(18). doi:10.4000/questions_vives.1121
- Demers, S. (2012). Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). Repéré à <https://core.ac.uk/download/pdf/10801415.pdf>
- Dewey, J. (1969). *Experience and education*. Toronto, ON : MacMillan. (Ouvrage original publié en 1938)

- Foucault, M. (1990). « Qu'est-ce que la critique ? Critique et Aufklärung », *Bulletin de la société française de philosophie*, 84(2), 36-63. (Ouvrage original publié en 1978)
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Laferrière, T., Bader, B., Barma, S., Beaumont, C., DeBlois, L., Gervais, F. et Lessard, A. (2011). L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES. *Éducation et francophonie*, 39(1), 156-182.
- Lessard, G. et Demers, S. (2015, juillet). Coopérer au processus d'apprentissage en occupant des postures symétriques d'apprenants. Communication présentée à la Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, France.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition post-moderne*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Lyotard, J.-F. (1980). *Les problèmes du savoir dans les sociétés industrielles*. Québec, QC : Gouvernement du Québec, Conseil des universités du Québec.
- Maguire, M. (2010). Towards a sociology of the global teacher. Dans M. Apple, S. Ball et L. A. Gandin. *The Routledge international handbook of the sociology of education* (p. 58-68). Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Reboul, O. (1993). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris, France : PUF.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions Vives*, 6(18), 1-11. doi:10.4000/question_vives.1234
- Terhart, E. (2011). Has John Hattie really found the holy grail of research on teaching? An extended review of *Visible Learning*. *Journal of Curriculum Studies*, 43(3), 425-438.