

EFFETS DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES SUR LES APPRENTISSAGES

INTRODUCTION

L'objectif de ce dossier est de rassembler des éléments susceptibles de répondre à la question « certaines pratiques pédagogiques sont-elles plus efficaces que d'autres dans la maîtrise par les élèves des compétences de base ? ».

Avant de chercher à répondre à cette interrogation, à partir de la lecture des travaux de recherche récents, il convient de préciser quelques éléments de vocabulaire, puisque les termes en usage varient selon les équipes, les pays, les problématiques abordées.

Qu'entend-on par pratiques pédagogiques ? Cette notion recouvre-t-elle celles de pratiques enseignantes, de pratiques d'enseignement ou de méthodes d'enseignement ? Que recouvre le qualificatif d'efficace ? Doit-on associer la notion de pratique efficace à celle d'une bonne pratique ? Quels sont les indicateurs utilisés pour juger de l'efficacité d'une pratique pédagogique ? L'effet sur les apprentissages tient-il avant tout à une pratique d'enseignement efficace ou à un enseignant



Par Annie Feyfant

Chargée d'études et de recherche au service Veille et Analyses

efficace ? Les effets de contexte ne justifient-ils pas de croiser l'effet des pratiques pédagogiques avec l'effet maître (envisagé dans la question précédente), l'effet classe ou l'effet établissement, sans parler du contexte socioculturel ou socioéconomique qui ne seront qu'évoqués dans ce dossier.

Que peut-on déduire de pratiques pédagogiques jugées efficaces, quels sont les principes ou objectifs qui sous-tendent la littérature sur le sujet ? Comment se justifie cette quête d'efficacité ? Selon Dewey « *une école qui éduque vraiment est une école qui propose beaucoup d'expériences éducatives [...] qui favorisent le fait qu'on puisse apprendre d'expériences ultérieures* » (Dewey, cité par Meuret, 2009). Pour forger le capital social de demain, dans une logique de marché, guidée par les évaluations internationales ?

Après avoir présenté à grands traits les différents points de vue sur la notion d'efficacité, nous présenterons quelques analyses de pratiques pédagogiques qui favorisent l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture.

De l'importance des pratiques pédagogiques

Durant l'année 2003-2004, les français ont été appelés à donner leur avis sur l'éducation de leurs enfants, dans le cadre du *Débat national sur l'école*, autour de la question « comment faire réussir tous les élèves ? ». Le rapport Thélot a notamment retenu des échanges que la réussite des élèves (le but) nécessitait une amélioration des pratiques pédagogiques, de l'accompagnement et de l'évaluation (les moyens) (Thélot, [2004](#)).

« Il va sans dire que toutes les pratiques pédagogiques ne sont pas égales [...]. Il importe par conséquent d'identifier et de promouvoir les pratiques les plus efficaces, c'est-à-dire celles qui aident les élèves à réaliser le plus efficacement possible les apprentissages souhaités. » (Gauthier et al., [2004a](#)).

En première lecture, cette assertion semble convenir à tout individu sincèrement préoccupé par les élèves ou étudiants. L'analyse que peuvent en faire d'autres chercheurs en éducation sème le doute quand à la clarté du propos. L'auteur, Clermont Gauthier, est un fervent défenseur des « pratiques pédagogiques efficaces », issues d'un courant nord-américain. D'autres chercheurs, en Grande-Bretagne, en Belgique ou ailleurs nuancent ou contestent cette approche. Nous allons essayer de présenter les différentes analyses, en gardant comme focale l'élève et ses apprentissages.

1. LE DÉBAT AUTOUR DE L'EFFICACITÉ EN ÉDUCATION

R. Normand a étudié l'apparition de la notion de qualité en éducation. « C'est [...] au début des années 1980 que le thème de la qualité dans l'éducation tend à s'imposer dans l'agenda politique d'abord aux États-Unis, puis au sein de l'OCDE ». Celle-ci « a élaboré des indicateurs internationaux de l'enseignement afin de comparer la performance et la qualité des systèmes éducatifs des pays industrialisés. Indicateurs de performance, tableaux de comparaison entre établissements, entre régions ou entre États, tests standardisés, vont constituer la boîte à outils incontournable pour évaluer la qualité de l'enseignement » (Normand, [2005](#)). Pour Keeley, c'est là tout l'enjeu de la constitution ou reconstitution du capital humain (Keeley, [2007](#)). Si l'OCDE, dans ses nombreux rapports sur le bien-être des nations, la qualité de l'enseignement ou encore le rôle du capital humain, affirme que « les effets sociaux de la formation sont tout aussi importants que les effets économiques », elle mesure le poids et l'efficacité de l'éducation par les évaluations PISA (CERI, [2007](#)) et mentionne la possibilité d'une sur-éducation, c'est-à-dire une inadéquation entre les niveaux de formation ou les qualifications et les demandes du marché du travail, l'enseignement supérieur étant le principal incriminé (CERI, [2001](#)). Dès lors, la mesure de l'efficacité s'en trouve quelque peu troublée.

Le courant de l'*Educational effectiveness research* (EER) s'inscrit fortement dans cette recherche d'une standardisation basée sur des évaluations, elles-mêmes standardisées.

Un autre courant de recherches est plutôt axé sur l'identification des facteurs d'efficacité dans l'enseignement (Dumay et Dupriez, [2009](#)). Ainsi, on peut chercher à identifier les pratiques efficaces, qui affectent la qualité et la quantité des apprentissages des élèves ou bien chercher à comprendre comment se constituent les pratiques des

● Selon la définition de l'OCDE, le capital humain recouvre les connaissances, les qualifications, les compétences et les autres qualités d'un individu qui favorisent le bien-être personnel, social et économique (Keeley, [2007](#)).

Les effets nets peuvent être de deux types : le type A n'intègre que les caractéristiques individuelles des élèves (ex. le sexe) ; le type B prend en compte les caractéristiques individuelles « mais aussi les variations en terme de composition du groupes d'élèves au sein duquel l'élève réalise ses apprentissages (ex. : le pourcentage de filles dans chaque école) » (Van Damme et al., 2009).

En statistique, la variance permet de caractériser la dispersion des valeurs par rapport à la moyenne.

« Financé par la Bill and Melinda Gates Foundation, et dirigé par des spécialistes reconnus issus des grandes universités américaines, le projet MET (Measures of Effective Teaching), a été lancé aux États-Unis à l'automne 2009. Il vise à améliorer l'information disponible pour évaluer l'efficacité des enseignants et donc à se doter d'un outil de mesure performant pour identifier les enseignants et les pratiques éducatives efficaces » (Cusset, 2011).

acteurs. « Dans un contexte éducatif, l'efficacité renvoie souvent à l'évaluation de la qualité des apprentissages réalisés par les élèves, ou du processus d'enseignement lui-même » (Van Damme et al., 2009). L'efficacité enseignante, « c'est le pouvoir de réaliser des objectifs ayant une valeur sociale, validés dans le cadre du travail enseignant et notamment, mais pas exclusivement, le travail qui permet aux élèves d'apprendre » (Campbell et al., 2003).

1.1. QUELS EFFETS ET QUELLES MESURES ?

La notion d'efficacité en éducation se heurte au problème classique de modélisation de « l'humain ». Comment mesurer des données bien souvent impalpables ou pour le moins interdépendantes les unes des autres. Quelle variable va être plus pertinente que telle autre ? Certains modèles vont se concentrer sur le niveau « micro », à savoir la classe, d'autres, comme ceux privilégiés par la [School Effectiveness Research](#), sur le niveau école.

Une fois la variable principale choisie, les analyses vont chercher à déterminer l'effet « brut » ou l'effet « net » (ou à valeur ajoutée) des pratiques. Dans le premier cas, on compare les performances des élèves dans différents environnements d'apprentissage, quelles que soient les caractéristiques de départ des élèves ; dans le second, on va également prendre en compte certaines caractéristiques individuelles (niveau de connaissances antérieures) et collectives (niveau moyen d'une classe) ●. Enfin, des modèles permettent le traitement de données hiérarchisées dont les « modèles multi-niveaux à effets aléatoires » autrement appelés « modèles hiérarchiques linéaires » (Cusset, 2011). Il faut entendre cette hiérarchisation de la manière suivante : au niveau 1, se situe l'élève ; les élèves sont regroupés en classes (niveau 2) ; un ou plusieurs enseignants (niveau 3) travaillent avec ces classes ; les uns et les autres appartenant à une école (niveau 4). Les modèles multi-niveaux vont utiliser la variance ● pour mesurer les changements d'une cohorte

d'élèves dans le temps, entre écoles, entre élèves au sein d'une classe, etc. (van Damme et al., 2009).

P.-Y. Cusset, dans une revue de littérature sur « l'effet enseignant », explique la difficulté à mettre en évidence tel ou tel facteur favorisant les apprentissages. La mesure des résultats d'un élève à un test « ne constitue jamais une évaluation parfaite » : des facteurs exogènes doivent être pris en compte. Si on cherche à mesurer une progression, il faut travailler sur un test initial et un test final identique, pratique peu répandue. Les modèles d'analyses vont donc s'attacher à déterminer les différences de progression entre élèves, entre classes, entre écoles : on calculera la dispersion des résultats de l'échantillon par rapport à la moyenne (écart-type), mais les élèves n'étant pas distribués aléatoirement dans les classes, les résultats s'en trouvent faussés (Cusset, 2011).

En France, entre 1990 et 1999, de nombreux travaux ont étudié l'effet-classe, l'effet-établissement et l'effet-maître. Selon P.-Y. Cusset, les deux premiers effets sont relativement faibles et très liés à l'effet enseignant. Certains chercheurs expliquent que l'effet école ne serait qu'une somme d'effets-enseignants, l'école efficace employant des enseignants particulièrement efficaces (Cusset, 2011). Une synthèse de dix-sept analyses menées aux États-Unis entre 1971 et 2002 à différents niveaux de l'école élémentaire montre qu'entre 7 et 21% de la variance des acquisitions entre élèves seraient attribuables à l'enseignant, notamment en début de l'école primaire (Nye et al., 2004).

1.2. L'APPROCHE NORD-AMÉRICAINE ●

En 2004, C. Gauthier et ses collègues de l'université Laval (Québec) ont établi une revue de littérature des recherches portant sur les relations entre interventions pédagogiques et réussite scolaire des enfants de milieux défavorisés (Gauthier et al., 2004b). En 2010, S. Bissonnette



et ses collègues opèrent à nouveau une recension des travaux de recherches sur ce même thème et établissent une méga-analyse ● (Bissonnette et al., 2010).

Faisant référence à une des premières études longitudinales, impliquant 70 000 élèves de la maternelle et des trois premières années du primaire, le projet *Follow Through*, initié en 1968 par Lyndon Johnson, l'approche nord américaine privilégiée par l'équipe québécoise fait également référence aux travaux de R. Slavin. Pour celui-ci, il est nécessaire de transformer les pratiques pédagogiques à partir d'expérimentations basées sur l'évidence de la preuve. Il incite les chercheurs en éducation à travailler sur la détermination de ces preuves (Slavin, 2002). Ces réflexions sur l'efficacité des pratiques d'enseignement s'inscrivent dans le courant de l'*Evidence Based Education* qui prône le « *recours privilégié à l'accumulation et la comparaison systématique des recherches empiriques sur un thème donné, afin d'identifier les "bonnes pratiques"* » (Rey, 2006).

1.3. LES CONTROVERSES AUTOUR DES MÉTA-ANALYSES DU MODÈLE DE L'ÉCOLE EFFICACE (SCHOOL EFFECTIVENESS)

Les recherches sur l'efficacité pédagogique font souvent référence à la notion d'école efficace (*school effectiveness*). S. Bissonnette, M. Richard, C. Gauthier et C. Bouchard, dans la méga-analyse citée plus haut, proposent une synthèse des conclusions énoncées par certains chercheurs travaillant sur la *school effectiveness* ou sur l'*effective teaching* depuis une vingtaine d'année. « *Les résultats de différentes méta-analyses montrent que les méthodes d'enseignement structurées et directives, tel que l'enseignement explicite ●, sont celles à privilégier pour l'enseignement des matières de base auprès des élèves en difficulté* » (Bissonnette et al., 2010). Toujours sur les mêmes bases, l'équipe du CRIFPE affirme que les méthodes pédagogiques constructivistes ou

socioconstructivistes ne sont pas favorables aux apprentissages en lecture, mathématiques ou géographie.

S. Gorard dénonce le modèle d'analyse de ce courant, notamment pour les erreurs engendrées par les choix d'indicateurs et l'adoption par certains gouvernements de ces modèles. Il conteste notamment l'usage, par le gouvernement britannique de la méthode de la Valeur ajoutée contextuelle (*contextual value added*). Ce modèle statistique compare les résultats dans deux écoles différentes de deux élèves à situation égale, à caractéristiques égales, et mesure l'écart à la moyenne des résultats de chaque école. Selon S. Gorard, outre l'iniquité d'une telle évaluation (la moitié des établissements est, du fait du mode de représentation statistique, en deçà du seuil déterminé, et ce, même si ces écoles améliorent leurs performances), les résultats sont entachés d'erreurs, dès lors que les critères (évaluations, tests en début et en fin d'observation, etc.) ne sont que partiellement réalisés (Gorard, 2010). De même, G. Felouzis montre l'existence d'une « variance sociologique », c'est-à-dire que des établissements ayant des élèves sociologiquement équivalents n'auront pas forcément des élèves scolairement proches : des collèges populaires de la banlieue bordelaise ayant des résultats plus élevés qu'attendus et inversement (Felouzis, 2005 ; Maroy, 2009). Pour S. Gorard, le gouvernement anglais s'est appuyé sur le modèle « à valeur ajoutée » pour désigner si telle ou telle école est efficace ; les écoles s'en trouvent ainsi discriminées par les inspections et par les parents, qui s'appuient sur les palmarès publiés par la DCSF. Les enseignants et les responsables d'école se focalisent sur ces calculs de performances et non sur la différenciation des apprentissages (Gorard, 2010). Les critiques méthodologiques émises par S. Gorard ont fait l'objet de plusieurs échanges dans le cadre de la préparation à l'édition 2011 de la conférence annuelle de la *British Educational Research Association (BERA)*.

V. Carette a lui aussi contesté les recherches « processus-produits » (évaluation

« La méga-analyse est une synthèse des résultats provenant de différentes méta-analyses. Les résultats ainsi regroupés peuvent être utilisés pour comparer et déterminer les plus efficaces sur un sujet donné. La méta-analyse est une recension d'écrits scientifiques qui utilise une technique statistique permettant de quantifier les résultats provenant de plusieurs recherches 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 » (Bissonnette et al., 2010).

Les modèles d'enseignement explicite « appartiennent à la famille "instructionniste". Tous sont centrés sur l'enseignement par opposition aux modèles moins structurés, centrés sur l'élève et basés sur une pédagogie de la découverte » (Bressoux, 2007).

Les pratiques pédagogiques sont efficaces lorsque l'enseignant : « commence par passer en revue les prérequis, met en relation la matière du jour avec les apprentissages antérieurs et aborde ensuite, par petites étapes, la nouvelle matière. Il alterne courtes présentations et questions. Après la présentation, le maître organise des exercices dirigés, jusqu'à ce que tous les élèves aient été contrôlés et aient reçu un *feed-back*. Viennent ensuite les exercices individuels que l'on poursuit jusqu'à la maîtrise autonome du nouvel apprentissage par l'élève ». (Rosenshine, 1986, cité par Gauthier et al., 2005).

Ainsi le réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabetisation explique t-il aux enseignants canadiens que « les niveaux de recherche les plus avancés intègrent les résultats de plusieurs études (méta-analyses) réalisées auprès de milliers d'élèves et se déroulant souvent sur de longues périodes de temps (études longitudinales). De telles études, que l'on peut qualifier d'études de grande qualité, adhèrent à des règles strictes de contrôle de la subjectivité et des biais. Elles sont réalisées selon des devis expérimentaux qui permettent d'établir des comparaisons. Il est possible de tirer des conclusions fiables uniquement lorsque des données provenant d'un grand nombre de ces études expérimentales ont été recueillies et comparées » (Hawken, 2009).

tion de la qualité d'un processus en fonction des produits « engendrés »). Les évaluations standardisées des élèves et les effets des pratiques enseignantes sur les résultats scolaires évalués sont basées sur une batterie de tests qui permettent une modélisation statistique globalisante, démontrent la supériorité de l'enseignement explicite ● et excluent l'existence d'autres pratiques efficaces, quand bien même celles-ci auraient fait leurs preuves, mais ne valideraient pas les critères définis par les modèles de « l'école efficace » (Carette, 2008).

Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard justifient l'impossibilité de contester les résultats de leurs recherches en s'appuyant systématiquement sur la hiérarchisation des recherches établie par Ellie et Flouts en 1993 (Bissonnette et al., 2010) :

- Niveau 1 : recherches de base en éducation essentiellement descriptives d'un phénomène, analysant la corrélation entre deux variables. Elles ne permettent « en aucun cas d'établir des liens de cause à effet ou de vérifier des hypothèses » ;
- Niveau 2 : recherches expérimentales ou quasi expérimentales impliquant « qu'un modèle, une théorie ou une hypothèse, 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 » ;
- Niveau 3 : recherches qui « visent à évaluer les effets des interventions pédagogiques recommandées à partir des résultats obtenus par des études de niveau 2 ». Ces recherches ont « 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 » (Ellis & Fouts, 2005).

Pour les tenants de l'école efficace et de l'enseignement explicite, une pratique pédagogique, qui ne fait pas l'objet de recherches de niveaux 2 ou 3 ne fait pas la preuve de son efficacité ●.

1.4. L'UTILISATION INSTITUTIONNELLE DES MÉTA-ANALYSES

À titre d'exemple, citons le projet « Pédagogie 2010 » établi par le Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique. L'objectif général de Pédagogie 2010 est de favoriser la réussite des jeunes francophones de la Colombie-Britannique dans un contexte d'enseignement en milieu minoritaire. Au-delà de cet objectif, le projet s'est fixé des objectifs spécifiques, liés au contexte culturel, communautaire, pédagogique et technologique. Rejetant les études sociologiques (citant Coleman, Jenck ou encore Bourdieu et Passeron), trop peu précises, le Conseil scolaire de Colombie-Britannique s'appuie sur les recherches « qui ont réussi à comparer et à mesurer de manière plus fine l'impact de différents facteurs sur la performance scolaire des élèves » (recherches de type niveaux 2 et 3, ci-dessus). Les rapporteurs du projet justifient leurs réserves envers les pédagogies différenciées, constructivistes, cognitivistes ou coopératives, par l'échec des réformes éducatives canadiennes ayant opté pour de telles stratégies. Partant du principe que « des innovations non testées sont implantées massivement, et à grands frais, puis disparaissent tout aussi rapidement après avoir constaté que les effets de leurs prétendues vertus ne se sont pas matérialisés », le Conseil scolaire préconise de recourir aux recherches empiriques pour valider scientifiquement les innovations pédagogiques proposées par les réformateurs, avant toute diffusion à grande échelle (Conseil scolaire francophone [...], 2006).

Ce choix vient contredire celui fait par la réforme québécoise de 2000, qui privilégiait la pédagogie différenciée et que S. Bissonnette et al. ont contesté (Bissonnette, 2009). On verra plus loin l'analyse des stratégies pédagogiques efficaces pour développer la littératie chez les élèves allophones, faites par M. Richard (2008).



1.5. LES ANALYSES FRANCO-BELGES : EFFET CIRCONSTANCIÉ ET PERFORMANCE ATTENDUE

Outre la contrainte ou le biais des caractéristiques individuelles ou collectives des élèves, les travaux de recherches abordent la notion d'efficacité différentielle des enseignants (comportements en classe, représentations, méthodes pédagogiques, éthique, etc.). Un enseignant serait-il efficace en toutes circonstances ?

A. Vause, V. Dupriez et X. Dumay sont partis des travaux de l'*Educational effectiveness research* pour étayer l'hypothèse d'une différenciation des effets des pratiques enseignantes. Muijs, Campbell, Kyriakides et Robinson font « *apparaître que le climat de discipline et de travail en classe, le temps réel d'apprentissage, les opportunités d'apprentissage, la qualité de l'instruction, le caractère structuré de l'apprentissage, les feedbacks donnés aux élèves et des attentes élevées des enseignants sont des paramètres favorables aux apprentissages* » (Campbell et al., [2003](#) ; [2004](#)). Campbell a ajouté une dimension différenciée de l'efficacité enseignante, qui prend en compte les caractéristiques des élèves ou des classes. « *Des différences relatives aux capacités intellectuelles et psychomotrices, à l'état des connaissances antérieures, aux sources d'intérêt et de motivation, au style cognitif et au niveau socio-économique des élèves doivent être prises en compte pour saisir l'influence (ou l'absence d'influence) de pratiques pédagogiques* » (Campbell et al., [2003](#)). (Vause et al., [2008](#)).

J. Clanet, membre du réseau OPEN (Observatoire des pratiques enseignantes), montre la nécessité de prendre en compte le type d'acquis attendu pour juger de telle ou telle caractéristique d'enseignement. Reprenant L. Paquay, autre membre du réseau OPEN, il précise que « *l'efficacité des enseignants ne saurait s'envisager en dehors de la nature des apprentissages escomptés et qu'en la matière l'enseignement explicite n'est*

pas forcément la meilleure stratégie ». (Clanet, [2008](#)). V. Carette a également montré que, pour des apprentissages complexes ou faisant appel à des compétences multiples, « *les enseignants « efficaces » déployaient des formes de pratiques particulières* » (Carette, [2008](#)).

E. Bourgeois, en commentaire d'un article de P. Bressoux sur l'enseignement explicite, explique que, de son point de vue de psychologue de l'éducation, on peut considérer que le caractère structurant de cet enseignement a une efficacité cognitive indéniable mais que d'autres dispositifs, dont l'apprentissage par la découverte, donnent de tout aussi bons résultats. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises pratiques : « *il y a [...] des principes [...] qu'il s'agit de respecter si l'on veut assurer un apprentissage de qualité. Mais il y a, d'autre part, différentes manières possibles de traduire ces principes dans une pratique, une intervention ou un dispositif* » (Bourgeois in Bressoux, [2007](#)).

Pour juger de l'efficacité d'une pratique d'enseignement, on en revient à l'évaluation des apprentissages ou plus exactement à l'évaluation de la bonne acquisition des apprentissages. Rappelons que dans une approche « processus-produits », l'enseignant efficace « *propose des évaluations qui correspondent à ce qui a été enseigné* », évaluation de même type que les évaluations internationales : sommatif ou certificatif. Dans une démarche plus « pédagogique », c'est l'évaluation formative qui est mise en avant (Carette, [2008](#)).

« *L'évaluation formative désigne les évaluations interactives fréquentes des progrès et des acquis des élèves afin d'identifier les besoins et d'ajuster l'enseignement en conséquence. Les enseignants qui utilisent des méthodes et des techniques d'évaluation formative sont mieux préparés pour répondre à la diversité des besoins des élèves – en différenciant et en adaptant leur pédagogie, pour améliorer le niveau des élèves et l'équité des résultats* » (CERI, [2008](#))

2. L'EFFICACITÉ EN PRATIQUE

De nombreux chercheurs ont cherché à lister les caractéristiques d'un enseignement, de pratiques ou d'un enseignant efficaces. Nous retiendrons par exemple les éléments figurant dans le rapport pour l'UNESCO de J. Scheerens (Scheerens, 2004) ; les attentes inscrites dans le rapport de C. Thélot, à la suite du *Débat sur l'école* (Thélot, 2004) ou encore des ouvrages ou articles s'appuyant sur des typologies plus anciennes, comme celle de H. McBer (2000), reprise par J. Hattie (2009) ou L.W. Anderson (2004). J. Hattie a sans doute réalisé la plus importante mega-analyse, puisqu'il a fait la synthèse de 50 000 recherches et 800 méta-analyses.

2.1. DES PROPOSITIONS DE MODÉLISATION (« WHAT WORKS »)

Le volume de données traitées n'annule sans doute pas les réserves évoquées ci-dessus, quant à une modélisation excluant ou ne maîtrisant pas suffisamment certaines variables floues, mais globalement on retrouve des caractéristiques communes ●.

Facteurs liés à la personnalité de l'enseignant et à l'organisation d'une séance

Un enseignant efficace est un enseignant ayant des attentes fortes en termes de performance scolaire. Il est convaincu que le travail qu'on demande aux élèves d'entreprendre vaut la peine d'y consacrer du temps et de l'attention. Cet engagement transparait dans sa posture devant les élèves : il montre de l'enthousiasme, donne un sentiment positif de la dimension scolaire et applique un leadership éducatif fort, supervisant le groupe classe de façon continue. Sur le plan de la gestion de classe, il facilite des rela-

tions interdépendantes dans les salles de classe pour promouvoir l'apprentissage et susciter une solide culture d'apprentissage, créer un climat de classe favorable, faciliter l'apprentissage entre pairs et utiliser un système d'émulation pour la gestion des comportements. L'une de ses préoccupations majeures sera de concevoir de manière réfléchie et délibérée un apprentissage engageant les élèves sur les plans intellectuel et scolaire. Il présente clairement la matière enseignée (structuration de l'enseignement, des apprentissages), donne des consignes et des explications précises. Il met l'accent sur les éléments essentiels de la leçon, vérifie la compréhension des élèves, les questionne fréquemment. Lors de sa séquence pédagogique, il utilise par exemple des tableaux attrayants, stimulants et pertinents. Il adopte des pratiques d'évaluation qui visent clairement à améliorer l'apprentissage des élèves et à guider les décisions et les actions d'ordre pédagogique : poser des questions reliées à la matière, des questions ouvertes, effectuer un feedback régulier et fort, utiliser les réponses des élèves pour approfondir le sujet à l'étude et fournir un support aux élèves quand leurs réponses sont inexactes.

Facteurs liés à l'équipe pédagogique, à l'organisation de l'établissement, à la communauté

Lorsqu'on sort de la classe, certains éléments de contexte peuvent favoriser les apprentissages : les enseignants, les encadrants, doivent participer à un climat d'école ordonné et structuré. Il s'agit de privilégier le consensus et la cohésion au sein de l'équipe enseignante, de développer la collégialité des pratiques pédagogiques au sein d'équipes pédagogiques motivées et stables. Mais ces acteurs ne doivent pas oublier que l'école est insérée dans une communauté : il convient d'impliquer les parents dans l'école et de collaborer avec les partenaires de l'École.

Sources utilisées :
Scheerens, 2004 ;
Rapport Thélot, 2004 ;
Association canadienne d'éducation,
Friesen, 2009 ; Teaching and Learning
Research Programme,
Pollard, 2010 ; John Hattie, 2009 ; McBer, 2000.



Facteurs liés aux principes et contenus éducatifs globaux :

Pour compléter les éléments relatifs à la personnalité enseignante, il est possible de regrouper un certain nombre « d'indicateurs de performance » portant sur des valeurs éducatives (engagement dans le respect des valeurs de la connaissance, sur le long terme) ou facilitant plus globalement les conditions d'apprentissages. Pour que des pratiques d'enseignement puissent être efficaces, elles doivent pouvoir s'appuyer sur un cadre politique qui ait pour objectif principal les apprentissages et sur un curriculum de grande qualité. L'art de bien éduquer, c'est adapter les pratiques pédagogiques et les temps d'apprentissage aux besoins des élèves, mettre en place des pratiques d'enseignement et de suivi adaptées, adapter les temps d'apprentissage à l'intérieur de l'année scolaire et les pratiques pédagogiques au rythme de progression de chacun. En d'autre terme, l'efficacité pédagogique c'est différencier l'enseignement, le personnaliser (TP, accompagnement, etc.). L'enseignement n'est pas figé, strictement formel, il est nécessaire de reconnaître la pertinence de l'apprentissage informel. Certains modèles insistent sur nécessité de créer des opportunités d'apprentissage, favoriser les résultats individuels et collectifs. Il faut, même si certains n'utilisent pas l'expression, se centrer sur l'élève, en encourageant l'apprentissage autonome, en reconnaissant l'importance de leur expérience et de leurs apprentissages antérieurs, en promouvant l'engagement actif des élèves et en gardant en fil rouge qu'un enseignement efficace c'est avant tout doter les élèves pour toute leur vie, dans son sens le plus large.

En 2007, J. Scheerens dresse un nouvel état de l'art des analyses sur l'efficacité de l'école et de l'enseignement. Reprenant les différents modèles rapidement évoqués précédemment, il tire des conclusions nuancées sur les facteurs statistiquement performants. Inutile d'opposer telle ou telle stratégie d'enseignement, puisque les méta-analyses montrent, par exemple, qu'un enseignement di-

rectif s'avèrera plus bénéfique dans les petites classes qu'au collège, mais qu'un management centré sur l'élève peut se révéler globalement plus positif qu'un climat de classe plus instrumenté. On peut retenir de ses conclusions (par ordre de pertinence) l'importance : d'apprendre à apprendre ; de la personnalité de l'enseignant (forte attente envers les élèves) ; d'une approche motivante de l'enseignement ; d'un environnement d'apprentissage structuré tout en privilégiant des modalités d'apprentissage actif et par regroupement d'élèves. (Scheerens, [2007](#)).

2.2. QUELS SONT LES APPRENTISSAGES ÉVALUÉS ?

C. Carra et Y. Reuter ont présenté, dès 2005, les résultats d'une étude sur cinq ans dans une école ayant choisi la pédagogie Freinet et dont les objectifs étaient de lutter contre la violence et les mauvais résultats scolaires. Les effets du mode de pédagogie alternative adopté par les enseignants de cette école sur les comportements, la prise de responsabilité ou encore l'implication dans la recherche mathématique, sont positifs, y compris sur la durée, et répondent aux attentes de départ. Quant aux résultats disciplinaires, l'équipe de chercheurs reconnaît une certaine hétérogénéité mais notent des progrès sur un certain nombre d'activités à l'écrit, à l'oral, en mathématiques ou en sciences. Ils nous proposent de retenir les constats suivants : les élèves entrent sans problème dans une démarche de questionnement (« *porteuse de sens pour l'élève* »), de recherche et d'auto-évaluation (« *permettant d'analyser plus précisément l'état de ses performances, orientant vers les améliorations possibles et instaurant le souci de moyens de vérification de la réussite de la tâche* »). Par ailleurs, les élèves sont moins « déstabilisés que d'autres face à des tâches, des situations ou des tests inhabituels [...] (véritable souplesse adaptative) » et « *plus sereins que d'autres dans leurs relations à des adultes qu'ils connaissent moins* ». (Reuter et Carra, [2005](#)).

Un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture

Les travaux de recherche sur la littérature ne donnent pas une vision claire et univoque des stratégies pédagogiques « qui fonctionnent ». Pour l'association d'universitaires américains, *International Reading association*, il n'existe aucune méthode universelle qui permette d'enseigner la lecture de manière efficace à tous les élèves. En 2000, cette association a posé un certain nombre de principes sur les [Excellent Reading Teachers](#). L'apport de l'enseignement explicite y est décrit, en insistant sur la nécessité d'une interaction forte entre enseignant et élèves (*think-alouds/talk-alouds*) et d'une attention individualisée à leurs besoins. Les « enseignants excellents » comprennent le développement de la lecture et de l'écriture, croient en la capacité de chaque élève à apprendre à lire et écrire. Ils évaluent régulièrement les progrès des élèves et relient l'enseignement de la lecture aux connaissances préalables des élèves. Ils connaissent diverses méthodes de lecture et savent les utiliser à bon escient en les combinant dans un programme d'enseignement efficace. Ils proposent aux élèves des matériaux et des textes variés en utilisant à la fois des stratégies de travail en groupe ou individuel. Enfin, ils sont de bons « coachs » (stratégie d'aide). T. Blair et al. ont essayé d'expliquer le comment et le pourquoi d'une pédagogie efficace de la lecture, insistant sur l'évaluation des forces et faiblesses des élèves, sur la structuration des activités autour d'un enseignement explicite, sur la nécessité de créer un maximum d'opportunités d'apprentissage dans le cadre de tâches « authentiques » de lecture. La motivation, l'estime de soi, des attentes fortes envers les élèves ont là aussi leur importance (Blair et al., [2007](#)).

Dans un rapport réalisé dans le cadre de la « Stratégie nationale d'alphabétisation précoce » au Canada (Jamieson, [2009](#)) il est écrit que : « *les enseignants sont en mesure de rendre l'apprentis-*

sage de la lecture et de l'écriture intéressant et amusant, tout en améliorant l'efficacité de cet apprentissage par l'intégration de pratiques d'enseignement fondées sur des données probantes issues de la recherche ». Selon Slavin, « *procéder par groupes de niveaux en mixant des élèves d'années différentes pour l'apprentissage de la lecture produit un déplacement de 0,44 écart-type sur l'échelle de performance en lecture* » (Van Damme et al., [2009](#)).

Jugeant le choix du système québécois pour une pédagogie différenciée à l'aune des recherches mises en avant par le courant de la *School effectiveness*, C. Gauthier et al. mettent en avant les composantes essentielles de pratiques préventives des difficultés d'apprentissage en lecture, de la maternelle à la troisième année du primaire, telles que déterminées par le [National Reading Panel](#). « *Il s'agit de pratiques explicites favorisant l'apprentissage ou le développement de la conscience phonologique, des habiletés de décodage, de la fluidité dans l'identification des mots et dans le traitement du texte, de stratégies de compréhension, du vocabulaire, de l'orthographe et d'habiletés d'écriture* » (Brodeur, [2008](#) ; cité par Bissonnette et al., [2009](#)).

Les méta-analyses ont cherché à évaluer les stratégies d'enseignement relatives à la compréhension du texte, la reconnaissance des mots, la conscience phonémique, les méthodes phoniques (Bissonnette, [2010](#)). Ces problématiques fondamentales pour l'apprentissage de la lecture (Gaussel et Feyfant, [2007](#)) ont fait l'objet d'une trousse d'intervention réalisée par le réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. Elle incite les enseignants à mieux utiliser les travaux de recherche et essentiellement ceux qui s'appuient sur des données probantes. Ce besoin d'information régulier s'accompagne d'une nécessaire évaluation des besoins des élèves et de l'expertise de l'enseignant. Ainsi, en matière d'apprentissage de la lecture, le guide met en avant quelques préalables im-



pératifs quant à la connaissance et aux compétences des enseignants :

« avoir une connaissance approfondie de la langue pour fournir aux élèves des explications et des modèles, ainsi que pour les évaluer. Ces connaissances peuvent également aider l'enseignant à reconnaître et à comprendre les difficultés des élèves, lui permettant ainsi de mettre en place les interventions appropriées ». (Hawken, 2009). Utilisant le cadre de référence établi par le Southwest Educational Development Laboratory (SEDL), J. Hawken explique aux enseignants que compréhension orale et identification des mots sont d'importance égale et inter-reliées ; l'enseignement de la lecture et de l'écriture est plus efficace si ces deux composantes sont combinées et non enseignées isolément ou séquentiellement (Hawken, 2009). La suite du document explique quelques situations d'apprentissage, autour d'un enseignement explicite, détaillant par exemple les acquis de la recherche sur la conscience de l'écrit et les actions que doit engager l'enseignant pour chacune des habiletés (fondamentales ou spécialisées) que doit acquérir l'élève.

Les écrits sur les pratiques efficaces pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture reprennent les grands principes qui ne peuvent que faciliter les apprentissages, en précisant les points majeurs relatifs à cet apprentissage fondamental (Hawken, 2009 ; Pressley et al., 2001) ●.

Principes pédagogiques généraux

- repenser la formation des enseignants, leur accompagnement et développement professionnel, basé sur une bonne connaissance de la recherche ;
- commencer l'apprentissage dès la maternelle ;
- assurer une excellente gestion de classe reposant sur le renforcement positif et la coopération ;
- favoriser l'autorégulation (c'est-à-dire que par l'entremise de la planification, du contrôle d'exécution et

de l'autoévaluation, les élèves s'engagent activement dans leur apprentissage) ;

- valoriser l'engagement et la motivation des élèves et de l'enseignant ;
- savoir évaluer, dépister ; savoir quoi faire si un élève a besoin d'une aide supplémentaire ;
- établir des liens étroits entre les différents éléments du programme de formation (p. ex. l'intégration de l'enseignement de la lecture et de l'écriture à toutes les matières) ;
- mettre en œuvre des activités respectant la progression des apprentissages et les liens que ceux-ci entretiennent les uns avec les autres.

La pratique enseignante

- adopter une approche synthétique (graphème/phonème) ou analytique (le mot et sa décomposition) ;
- intégrer de façon équilibrée l'enseignement explicite des correspondances graphème/phonème, les activités de langage intégré, la littérature et les activités d'écriture ;
- pratiquer un enseignement multisensoriel activant des liens entre la modalité visuelle (ce que nous voyons), la modalité auditive (ce que nous entendons) et la modalité kinesthésique-tactile (ce que nous ressentons) ;
- utiliser des stratégies métacognitives (résumer ce qui a été lu, revenir au texte pour trouver des informations, relire des sections du texte, etc.) et un enseignement réciproque (savoir appliquer ces stratégies) ;
- ménager des espaces de soutien à l'apprentissage (avant, pendant et après la lecture) ;
- mettre en place un soutien pédagogique
- proposer des tâches dont la complexité est adaptée aux compétences de l'élève (p. ex. les mots contenus dans un texte doivent être identifiables au moyen des stratégies et des savoirs appris par l'élève).

L'Institute of education sciences (US Department of education) a constitué une base de connaissances et d'analyse sur ce « *qui marche* », en passant au crible de « *l'évidence par la preuve* » les différentes recherches, programmes ou ressources sur l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, des mathématiques, des sciences, sur le développement du langage ou encore sur les problèmes de comportement ([What Works Clearinghouse](#)).

QUESTIONNEMENT

Il est impossible de donner une réponse tranchée à notre problématique de départ, à savoir : « certaines pratiques pédagogiques sont-elles plus efficaces que d'autres dans la maîtrise par les élèves des compétences de base ? » et surtout il n'est pas simple de réaliser un manuel des bonnes pratiques, applicables en tous lieux et en toutes circonstances. Plusieurs sites, notamment américains proposent des boîtes à outils. Nombreux sont les jeunes enseignants qui souhaiteraient avoir la recette miracle pour assurer leur mission d'enseignement. Mais l'assurance que voudraient nous donner les résultats probants des méga-analyses est bien souvent mise à mal par la réalité du quotidien et ces fameux facteurs contextuels, de même que le « *what works ?* » anglo-saxon ne peut faire oublier l'impossible « *everywhere* ». Assez systématiquement, les chercheurs travaillant sur les effets des pratiques enseignantes, lorsqu'ils présentent les résultats de leurs travaux ne manquent pas de poser la question, et si eux ne le font pas, leurs auditeurs se chargent de leur rappeler : une pratique efficace est-elle transférable ? Est-elle durable ? À titre d'exemple, citons S. Kostantopoulos, qui a cherché à établir l'existence d'un effet enseignant cumulatif au fil des années. Utilisant les données du projet STAR ●, il démontre que les enseignants ont une influence durable sur les élèves en début de scolarité ; que cette influence, remarquable pendant trois ou quatre ans, se dilue ensuite. Sur le long terme, l'effet enseignant est plus perceptible sur les apprentissages en lecture qu'en mathématiques, alors même que l'influence de l'enseignant est, pour une année donnée, plus sensible en maths qu'en lecture (Kostantopolous, 2007). Kane et Staiger, s'appuyant sur les conclusions de Kostantopoulos et plusieurs autres travaux sur la pérennité de l'efficacité d'une pratique, ont essayé de définir les raisons de cette décroissance, dans les deux années suivant de bons résultats aux tests. Est-ce parce que l'élève oublie ce qu'il a appris ou que l'enseignant oriente son enseignement pour que les tests soient les meilleurs possibles ? Cela

laisserait supposer que « *La valeur ajoutée mesure quelque chose de transitoire plutôt qu'un apprentissage réel* » (Kane et Staiger, 2008). Kane et Staiger restent optimistes en ajoutant que d'autres indicateurs peuvent montrer la durabilité d'une pratique efficace, lorsqu'un apprentissage réussi se propage à d'autres élèves par l'effet-pairs.

La préoccupation majeure étant la réussite des apprentissages, une revue de littérature sur les pratiques efficaces aurait pu rendre compte des nombreuses observations et analyses faites auprès d'un public en difficulté : difficulté d'intégration, difficulté dans les apprentissages, élèves issus de milieux défavorisés, élèves en situation de handicap. Ce dossier ne constitue qu'une première étape dans cette collation de modèles pédagogiques facilitant les apprentissages.

Pour conclure cette ébauche sur l'efficacité des pratiques pédagogiques, citons M. Verhoeven : « *l'efficacité est-elle une finalité légitime en éducation?* » et plus précisément « *la question [...] est de savoir si l'intérêt renouvelé pour l'efficacité mène à davantage de justice et d'équité dans les groupes sociaux* » (Verhoeven, 2009).

Recherche expérimentale menée dans le Tennessee, de 1985 à 1989, le projet STAR (Student Teacher Achievement Ratio) a étudié 7000 élèves, 329 classes sur une durée de quatre ans. Le principe était de répartir élèves et enseignants totalement aléatoirement. On a surtout retenu des résultats de cette recherche qu'une réduction de la taille des classes à un rapport de quinze élèves par enseignant durant les premières années d'école favorise les apprentissages et fait augmenter le taux de réussite scolaire. Cette réduction est encore plus bénéfique pour les élèves des minorités ethniques ou les élèves de milieux défavorisés.



BIBLIOGRAPHIE

La plupart des liens figurant dans ce Dossier renvoient vers les fiches correspondantes de notre [bibliographie collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- Anderson Lorin W. (2004). *Accroître l'efficacité des enseignants*. Paris : UNESCO.
- Bissonnette Steve, Gauthier Clermont & Richard Mario (2009). « Diversité des élèves et pratiques pédagogiques adaptées : Ce que propose la réforme québécoise et ce qu'en dit la recherche ». In Revue internationale d'éducation- Sèvres. *Un seul monde, une seule école? Les modèles scolaires à l'épreuve de la mondialisation, Sèvres, 12-14 mars 2009*. Sèvres : Centre international d'études pédagogiques.
- Bissonnette Steve, Richard Mario, Gauthier Clermont & Bouchard Carl (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 ». *RRAA Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, vol. 3, p. 1–35.
- Blair Timothy R., Rupley William H. & Nichols William Dee (2007). « The effective teacher of reading : Considering the "what" and "how" of instruction ». *Reading Teacher*, vol. 60, n° 5, p. 432–438.
- Bressoux Pascal (2007). « Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant efficace? ». In Dupriez Vincent & Chapelle Gaëtane (dir.). *Enseigner*. Paris : Presses universitaires de France.
- Brodeur Monique (2008). « Amélioration du français : Mobiliser les connaissances pour prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture ». *Education Canada*, vol. 48, n° 4, p. 10–13.
- Campbell Jim, Kyriakides Leonidas, Muijs Daniel & Robinson Wendy (2003). « Differential Teacher Effectiveness : Towards a model for research and teacher appraisal ». *Oxford Review of Education*, vol. 29, n° 3, p. 347–362.
- Campbell Jim, Kyriakides Leonidas, Muijs Daniel & Robinson Wendy (2004). *Assessing Teacher Effectiveness : Developing a Differentiated Model*. London : Falmer Press.
- Carette Vincent (2008). « Les caractéristiques des enseignants efficaces en question ». *Revue française de pédagogie*, n° 162, p. 81–93.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) (2001). *Du bien-être des nations : Le rôle du capital humain et social*. Paris : OCDE.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) (2008). « Évaluer l'apprentissage : L'évaluation formative ». In OCDE. *Apprendre au XXI^e siècle : recherche, innovation et politiques, Paris, 15-16 mai 2008*. Paris : OCDE.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) (2007). *Comprendre l'impact social de l'éducation*. Paris : OCDE.
- Clanet Joël (2008). « Pratiques d'enseignement : Efficacité et équité dans la façon d'interagir avec les élèves ». In Université Rennes 2. *Efficacité et équité en éducation, Rennes, 19-21 novembre 2008*. Toulouse : Université de Toulouse; GPE-CREFI-T.
- Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique (2006). *Le projet Pédagogie 2010 : Cadre conceptuel*. Richmond (Colombie-Britannique) : Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique.
- Cusset Pierre-Yves (2011). « Que disent les recherches sur "l'effet enseignant" ? ». *Note d'analyse*, n° 232, p. 1–12.
- Dumay Xavier & Dupriez Vincent (dir.) (2009). *L'efficacité dans l'enseignement : Promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck.
- Ellis Arthur K. & Fouts Jeffrey (2005). *Research on educational innovations*. Princeton Junction (NJ) : Eye on Education. (1^{re} éd. 1993).
- Felouzis Georges (2005). « Performances et valeur ajoutée des lycées : Le marché scolaire fait des différences ». *Revue française de sociologie*, vol. 46, n° 1, janvier-mars, p. 3–36.
- Feyfant Annie & Gausse Marie (2007). « Méthodes de lecture et difficultés d'apprentissage ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 31, novembre. Lyon : Institut national de recherche pédagogique (INRP), p. 1–16.
- Friesen Sharon (2009). *Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui? Pratiques pédagogiques efficaces : Un cadre et une rubrique*. Toronto : Association canadienne d'éducation (ACE).
- Gauthier Clermont & Dembélé Martial (2004a). *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation : Revue des résultats de recherche*. Paris : UNESCO, n° 2005/ED/EFA/MRT/PI/18.
- Gauthier Clermont, Mellouki M'hammed & Simard Denis et al. (2004b). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de littérature*. Québec : Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.



- Gauthier Clermont, Mellouki M'hammed & Simard Denis *et al.* (2005). *Quelles sont les pédagogies efficaces ? Un état de la recherche*. Paris : Fondation pour l'innovation politique.
- Gorard Stephen (2010). « Serious doubts about school effectiveness ». *British Educational Research Journal*, vol. 36, n° 5, p. 745–766.
- Hattie John (2009). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: New-York : Routledge.
- Hawken Jill (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : Une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. London (Ontario) : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.
- Jamieson Donald G. (2009). *Stratégie nationale d'alphabétisation précoce : Rapport et recommandations*. London (Ontario) : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.
- Kane Thomas J. & Staiger Douglas O. (2008). *Estimating teacher impacts on student achievement : An experimental evaluation*. Cambridge : National Bureau of Economic Research, NBER Working Paper, n° 14607.
- Keeley Brian (2007). *Le capital humain : Comment le savoir détermine notre vie*. Paris : OCDE.
- Konstantopoulos Spyros (2007). *How Long Do Teacher Effects Persist?* Bonn : Institute for the Study of Labor (IZA), n° 2893.
- Maroy Christian (2009). « Enjeux, présupposés et implicites normatifs de la poursuite de l'efficacité des systèmes d'enseignement ». In Dumay Xavier & Dupriez Vincent (dir.). *L'efficacité dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- McBer Hay (2000). *Research into Teacher Effectiveness : A Model of Teacher Effectiveness*. Norwich : Department for Education and Employment.
- Meuret Denis (2009). « En quoi la recherche sur les écoles efficaces est-elle "anglo-saxonne" ? ». In Dumay Xavier & Dupriez Vincent (dir.). *L'efficacité dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Normand Romuald (2005). « La mesure de l'école : De la tradition statistique à la modernité économétrique ». *Éducation et sociétés*, vol. 2, n° 16, p. 209–226.
- Nye Barbara, Konstantopoulos Spyros & Hedges Larry V. (2004). « How Large Are Teacher Effects? ». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 6, n° 3, p. 237–257.
- Pollard Andrew (dir.) (2010). *Professionalism and Pedagogy : A contemporary opportunity*. Londres : Teaching and learning research programme (TLRP).
- Pressley Michael, Wharton-McDonald Ruth & Allington Richard *et al.* (2001). « A Study of Effective First-Grade Literacy Instruction ». *Scientific studies of reading*, vol. 5, n° 1, p. 35–58.
- Reuter Yves & Carra Cécile (2005). « Analyser un mode de travail pédagogique « alternatif » : L'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie "Freinet" ». *Revue française de pédagogie*, p. 39–53.
- Rey Olivier (2006). « Qu'est-ce qu'une « bonne » recherche en éducation ? ». *Lettre d'information de la VST*, n° 18, mai. Lyon : Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- Richard Mario (2008). « Stratégies pédagogiques les plus efficaces pour développer la littératie chez les élèves allophones ». *Education Canada*, vol. 48, n° 5, p. 44–48.
- Scheerens Jaap (2004). *Review of school and instructional effectiveness research*. Paris : UNESCO, n° 2005/ED/EFA/MRT/PI/44.
- Scheerens Jaap (2007). *Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness*. Enschede (NL) : University of Twente; Department of Educational Organization and Management.
- Slavin Robert E. (2002). « Evidence-Based Education Policies : Transforming Educational Practice and Research ». *Educational Researcher*, vol. 31, n° 7, p. 15–21.
- Thélot Claude (2004). *Pour la réussite de tous les élèves : Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École*. Paris : La Documentation française.
- Van Damme Jan, Opdenakker Marie-Christine & Van Landeghem Georges *et al.* (2009). « Fondements et principaux résultats de recherche sur l'efficacité dans l'enseignement ». In Dumay Xavier & Dupriez Vincent (dir.). *L'efficacité dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Vause Anne, Dupriez Vincent & Dumay Xavier (2008). « L'efficacité des pratiques pédagogiques : La nécessité de prendre en compte l'environnement social ». *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 63, p. 1–25.
- Verhoeven Marie (2009). « Efficacité éducative et pilotage par les résultats : Trois déconstructions ». In Dumay Xavier & Dupriez Vincent (dir.). *L'efficacité dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.



▶ **Pour citer ce dossier :**

Feyfant Annie (2011). « Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages ». Dossier d'actualité veille et analyses, n° 65, Octobre 2011

En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=65&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers d'actualité :**

● *Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique*

<http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=64&lang=fr>

● *Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire*

<http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=63&lang=fr>

● *Apprendre à écrire : du mot à l'idée*

<http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=62&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers d'actualité :**

<https://listes.ens-lyon.fr/sympa/info/veille.analyses>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Agence Qualité Éducation – Veille et Analyses
15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (0)4 26 73 12 62
Télécopie : +33 (0)4 26 73 11 64