



# L'efficacité en éducation : regard croisé sur une certaine idée de l'efficacité

André Villeneuve  
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Stéphane Martineau  
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Effectiveness in education: cross-examination  
at a certain idea of effectiveness

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.886>

## Résumé

Cet article porte un regard croisé sur une certaine idée de l'efficacité en éducation véhiculée par les protagonistes tous azimuts des réformes éducatives. Notre réflexion s'inscrit dans le contexte de l'adoption du projet de loi 23, celui-ci posant les fondements à la création d'un Institut national d'excellence en éducation au Québec. Nous abordons le thème de l'efficacité en éducation en nous appuyant sur des textes fondateurs provenant des domaines de l'éducation, de la sociologie et de l'économie. Nous concluons qu'une certaine conception de l'efficacité en éducation sert de vecteur d'ancrage d'un économisme mondialisé au détriment d'une finalité émancipatrice de l'éducation.

### Mots-clés

Efficacité, réformes, nouvelle gestion publique, gestion axée sur les résultats, données probantes.

### Abstract

This article examines a certain idea of effectiveness in education promoted by the protagonists of educational reforms. Our reflection takes place in the context of the adoption of Bill 23. This lays the foundations for the creation of the *Institut national d'excellence en éducation* in Québec. We approach the theme of effectiveness in education by basing on fundamental texts in the fields of education, sociology, and economics. We conclude that a certain conception of efficiency in education serves as an anchoring vector for globalized economism, to the detriment of the emancipatory finality of education.

### Keywords

Effectiveness, reforms, new public management, results-based management, evidence-based education.

## Introduction

Le projet de loi 23, adopté le 7 décembre 2023, modifie substantiellement la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) en édictant, entre autres, la *Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation* (INEÉ), un dispositif prônant «les pratiques et les méthodes pédagogiques révélées efficaces par la recherche scientifique» (chapitre 2, art. 5.4). À l'instar des réformes<sup>1</sup> successives des deux dernières décennies, ce projet vise à rendre le système éducatif du Québec plus efficace, et en particulier le fonctionnement de l'école, et ce, au regard d'indicateurs nationaux, d'objectifs et des orientations ministérielles. Bref, un projet en phase avec une gestion axée sur les résultats (GAR).

La GAR fait référence à une approche de gestion guidée par : «l'atteinte de résultats pour le citoyen, la responsabilisation des acteurs concernés, la transparence et l'imputabilité dans la gestion publique» (Secrétariat du Conseil du trésor, 2014, p. 5). Cette approche est en vigueur dans le système éducatif québécois depuis 2002 avec l'adoption du projet de loi 124 (Brassard et al., 2013). Quant à la notion d'efficacité, elle renvoie à un «rapport entre les résultats obtenus et les cibles déterminées» (Office québécois de la langue française [OQLF], 2003). En éducation, cette notion consiste à mettre en œuvre les moyens les plus adéquats en fonction de finalités recherchées (Gauthier et al., 2023). On en conclut, en faisant un saut conceptuel, que cette notion relève du domaine de la mesure. En somme, la GAR constituerait un élément clé de l'efficacité du fonctionnement du système éducatif.

Accolée à l'école, cette notion d'efficacité «désigne une école située en quartier défavorisé dont la performance scolaire des élèves, telle que mesurée par des épreuves normalisées, rejoint ou surpasse celle d'élèves provenant de quartier mieux nanti» (Bissonnette et al., 2006, p. 185). Cela laisse supposer une efficacité reposant sur des stratégies

d'enseignement efficaces. Pour Demers (2017), une telle vision de l'évaluation de «l'efficacité des pratiques ou d'un système» se limite essentiellement à deux indicateurs, soit le rendement scolaire des élèves, basé sur les résultats chiffrés à l'issue de tests, et la diplomation (certification, qualification) artéfacts tangibles d'une certaine réussite. Dans le même ordre d'idées, Normand (2006) associe la notion d'école efficace à un paradigme idéologique valorisant la mesure du rendement scolaire des élèves, en particulier les compétences de base (p. ex. lecture, écriture, calcul) et les compétences affectives et sociales.

Ainsi, ce paradigme influencerait les conceptions que nous nous faisons de l'école, de son fonctionnement et, par conséquent, les actions des acteurs éducatifs<sup>2</sup>. À la lumière de ce qui précède, nous comprenons que les dispositifs de la GAR ont pour but de produire des résultats positifs quant aux taux de diplomation, de certification ou de qualification, indices de l'efficacité du système éducatif en général et de l'école en particulier. Or, l'analyse de Maroy (2021) démontre que le taux de diplomation au secondaire (DES ou DEP) dans les écoles publiques après cinq ans d'études (avant l'âge de 20 ans) demeure plutôt stable entre 2008 (65 %) et 2015 (64 %), une performance qui laisse quelque peu songeur par rapport aux conjectures de la GAR.

Le tableau 1 présente l'évolution du taux de réussite d'un programme de cycle supérieur du secondaire dans les écoles publiques du Québec pour les élèves de moins de 20 ans après 5 ans d'études, de 2008 à 2015, ce qui représente un indicateur circonscrit de la réussite, mais néanmoins promu par l'Institut du Québec (voir dans Homsy et Savard, 2018).

**Tableau 1**

*Réussite d'un programme de cycle supérieur du secondaire dans les écoles publiques du Québec, population âgée de 15 à 18 ans, 2008 à 2015 (sauf 2013) en pourcentage*

	2008	2009	2010	2011	2012	2014	2015
Québec	65	63	63	59	61	62	64

*Notes.* Données non accessibles pour l'année 2013. Adapté de Homsy et Savard (2018, p. 8).

Cela étant, la question demeure : pourquoi alors entretenir un discours officiel sur la «réforme nécessaire» (Sahlberg, 2016) qui renverrait à des justificatifs de responsabilisation, de transparence et d'imputabilité, et ce, en dépit d'une efficacité mitigée de l'école ? La quête de l'efficacité en éducation ne dissimule-t-elle pas au fond des vérités et des valeurs sur lesquelles nous avons édifié collectivement notre conception de l'école et de ses finalités ? Sur quels fondements proviennent ces vérités et ces valeurs au juste ? Pour obtenir des éléments de réponse sur ces questions, nous avons effectué une recherche documentaire afin d'examiner, suivant à la fois une perspective historique, sociologique et managériale, les fondements aux appels récurrents à réformer notre système éducatif et ses institutions au nom de l'efficacité.

L'intention manifeste de ce texte est de proposer une réflexion à la fois descriptive et théorique sur le parcours éclectique de l'évolution de la notion d'efficacité en éducation. En contexte de mutations des

repères conceptuelles et législatives concernant l'éducation, notre réflexion nous apparaît non seulement saine, mais également nécessaire. Exposer aujourd'hui notre réflexion sur l'efficacité en éducation permettra, nous semble-t-il, d'éclairer et d'anticiper les enjeux qui s'inscrivent dans un itinéraire on ne peut plus sociétal.

## Les mouvements de réformes

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, l'ensemble des pays occidentaux, suivant les idées de John Maynard Keynes, un économiste anglais, met en place des services publics axés sur le bien-être des citoyens et la juste répartition de la richesse, un modèle d'État qui se place « en rupture avec la conception libérale de l'État » (Mathieu, 2014, p. 212). Ce modèle est à l'ordinaire mieux connu sous le vocable d'État-providence (Hassenteufel, 1996). Selon les penseurs néomarxistes, l'État jouerait un rôle de régulateur face aux défaillances du marché, de modérateur face aux fluctuations économiques (Dunleavy et O'Leary, 1987). À vrai dire, l'État-providence renverrait à un dispositif de stabilisation et de pérennisation au capitalisme (Bernier, 2003).

### *Remise en question de l'État-providence*

Pourtant, à la fin des années 1970, ce modèle est remis en question par les tenants du libéralisme économique et social (inspirés, notamment, par la pensée de l'économiste autrichien Friedrich Hayek) qui jugent les dispositifs de l'État-providence inefficaces quant à la gestion des services publics (Merrien, 2002). Dès lors, un discours s'impose peu à peu dans les années 1980, lequel insiste sur l'impératif de décentraliser la gestion administrative et d'appliquer le principe de transparence quant aux dépenses et à la qualité des services, ainsi que l'importance de favoriser des dispositifs mettant de l'avant le libre marché dans l'offre des biens et services. Ces éléments évoqués assureraient prétendument une allocation dite rationnelle des ressources par rapport aux besoins reconnus, faisant des utilisateurs des services publics les principaux évaluateurs de la qualité de ceux-ci. C'est ainsi que se caractérise la nouvelle gestion publique (NGP) (Bezes, 2005; Hood, 1991), laquelle influence encore de nos jours la régulation du système éducatif québécois à toutes ses instances au moyen de la GAR.

### *Mouvement mondial de réforme de l'éducation*

À la même période, la mondialisation (ou globalisation pour certains) s'accroît (Freitag et Ernst, 2008). Celle-ci représente un processus d'intensification des échanges économiques, culturels et démographiques entre les États, insufflant de la sorte une concurrence redoutable à l'échelle internationale sous ces divers aspects (Organisation de coopération et de développement économiques [OECD], 2005; Sahlberg, 2016; Stiglitz, 2008). Elle est aussi porteuse, à travers le libéralisme, d'une vision anthropologique où l'humain, cherchant constamment son profit personnel, est réduit à n'être qu'un producteur ou un consommateur (De Gaulejac, 2009, 2012; Freitag, 2011). De plus, la mondialisation a pour effet de diminuer le rôle de l'État en tant qu'instance de redistribution de la richesse et gestionnaire du bien commun, lui faisant perdre de son indépendance au profit de prérogatives d'ordre économique, comme ce fut le cas lors de l'Union européenne (Dardot et Laval, 2016; Lawn et Grek, 2012).

## *Impératifs économiques mondiaux*

En éducation, sous la pression du discours dominant de la NGP, les représentants d'organisations internationales, comme l'OCDE, exhortent les pays à effectuer des réformes en profondeur de leur système éducatif pour composer avec cette concurrence mondiale qui non seulement induit des transformations technologiques, mais soulève également des enjeux sociétaux (p. ex. la mobilité des travailleurs) (Charbonnier et Gouédard, 2020; Maroy, 2021; Sahlberg, 2016). C'est ce que Sahlberg (2016) définira comme étant le mouvement mondial de réforme de l'éducation (*Global Education Reform Movement*). En clair, l'avenir des pays repose désormais sur l'efficacité des systèmes éducatifs afin d'occuper une place privilégiée dans un monde mondialisé fortement concurrentiel. Dorénavant, les leaders de l'ensemble des pays développés sont tenus de répondre aux impératifs économiques mondiaux en offrant à leurs citoyens une « éducation tout au long de la vie » à des fins d'insertion et d'adaptation professionnelles (Maroy, 2021). C'est ainsi que Hanushek et Woessmann (2007) établissent un rapport entre la croissance économique et l'investissement dans le « capital humain ». Suivant la théorie économique moderne du capital humain, élaborée d'abord par **Theodore Schultz** et ensuite par **Gary Becker**, cette théorie suggère qu'il existerait un lien entre l'investissement en capital humain et la rémunération. Sous ce rapport, Canals et al. (2016, p. 139) définissent le capital humain « comme l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par l'accumulation de connaissances générales ou spécifiques, de savoir-faire », et ce, grâce à l'éducation, la formation ainsi que l'expérience accumulée. Dès lors, l'on comprend que le discours rapporté autour de « la réforme nécessaire » prône visiblement l'aiguillage des systèmes éducatifs vers le développement des compétences les plus réclamées par l'économie (Maroy, 2021). On parle ici non seulement des compétences technologiques, mais également de compétences transversales telles que les capacités à communiquer, à collaborer, à s'adapter, etc (Adler, 1987, dans Maroy, 2021).

## *Caractéristiques du mouvement mondial de réforme de l'éducation*

D'après Sahlberg (2016), cinq éléments caractérisent le mouvement mondial de réforme de l'éducation, soit : 1) la concurrence entre les écoles et le choix de celles-ci par les parents; 2) la standardisation de l'enseignement et de l'apprentissage; 3) l'apprentissage axé sur la lecture, les mathématiques et les sciences; 4) le changement organisationnel inspiré de l'entreprise privée; 5) la responsabilisation des acteurs basée sur les résultats. Premièrement, l'auteur explique que la concurrence entre les écoles et le choix de celles-ci par les parents engendrent des conséquences d'abord sur les ressources humaines (p. ex., chaque école désire capter les meilleurs élèves et professionnels), ce qui induit par le fait même une discrimination à l'égard des élèves et des enseignants, bafouant dans la foulée le principe d'égalité des chances et l'équité en éducation (au fondement, rappelons-le, de la vaste réforme de l'éducation au Québec proposée dans les années 1960 par le Rapport Parent). Deuxièmement, la standardisation de l'enseignement et de l'apprentissage transforme la conception de l'enseignement allant d'un « processus non linéaire de recherche et d'exploration » à un « processus linéaire » en quête de causalités (Sahlberg, 2016, p. 138). Donc, il s'agit ici de défendre le passage d'une conception de l'enseignement ouvert à l'innovation vers une conception de celui-ci visant des résultats uniformes à l'aide de stratégies d'enseignement qui minimisent les risques pédagogiques. Troisièmement, Sahlberg (2016) constate que les systèmes éducatifs qui s'inscrivent dans ce mouvement de réforme accordent davantage

d'importance dans leurs programmes d'études à la lecture, aux mathématiques et aux sciences, matières dites « académiques », au détriment de matières soi-disant « non académiques » telles que la musique, les arts visuels ou encore les sports. Le programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est on ne peut plus révélateur de l'esprit de ce mouvement de réforme. Le PISA représente une évaluation élaborée par l'OCDE, laquelle mesure aux trois ans les compétences des élèves de 15 ans en lecture, mathématiques et sciences. Cette évaluation détermine « l'efficacité des systèmes éducatifs » de pays membres et non membres de l'OCDE (81 pays en 2022, dont le Canada) (OCDE, 2023). Puisque la réussite des élèves est déterminée par des résultats chiffrés (résultats prédéfinis) aux savoirs considérés essentiels, il n'est donc pas surprenant que les matières « non académiques », ou considérées comme telles, soient reléguées à un second plan dans le développement intégral de l'élève. Quatrièmement, le changement organisationnel en éducation, inspiré de l'entreprise privée, à savoir celui qui est axé sur des résultats à l'aulne d'objectifs établis (Lessard et Meirieu, 2005), entraverait en quelque sorte la fonction de l'école au regard de la formation citoyenne des élèves, ce qui pourrait avoir un effet délétère sur le moral des enseignants et la valorisation de leur profession (Sahlberg, 2016). Cinquièmement, Sahlberg (2016) soutient que la responsabilisation basée sur les résultats risque en premier lieu d'encourager des pratiques d'évaluation douteuses en contextes où les politiques de responsabilisation sont liées à des sanctions ou des récompenses (p. ex., salaire) et, par la suite, d'alourdir les tâches administratives relatives aux redditions de comptes. Ensuite, cette responsabilisation basée sur les résultats orienterait l'enseignement sur les « bonnes pratiques » plutôt que de soutenir l'élève dans ses apprentissages, renforçant ainsi la standardisation et la prévisibilité des actions éducatives (Sahlberg, 2016).

### ***Le cas étatsunien***

En 1983, le rapport *A Nation at Risk* a mis en lumière les vulnérabilités du système éducatif des États-Unis, notamment sur le recul de son poids face à la concurrence mondiale au regard de l'économie et des avancées technologiques (Gardner, 1983; Harris et Herrington, 2006). Par conséquent, sous l'influence exercée par les milieux économiques, le système éducatif étatsunien s'est doté de politiques de responsabilisation (accountability) que l'on peut résumer en trois orientations, soit : 1) la décentralisation des ressources financières; 2) l'établissement de normes nationales en matière de contenu et de temps d'enseignement; et 3) l'instauration de dispositifs d'évaluation sur le plan des instances intermédiaire (p. ex., districts, l'équivalent des centres de services scolaires) et locale (p. ex., les établissements d'enseignement), et ce, afin d'améliorer l'enseignement, l'équité et l'efficacité du système (Gardner, 1983; Harris et Herrington, 2006).

### ***La Loi No Child Left Behind***

C'est en s'appuyant sur ces a priori que la loi *No Child Left Behind* (NCLB) (2002-2015) introduisit des réformes en éducation avec l'intention de responsabiliser les acteurs éducatifs quant à la réussite scolaire des élèves issus de milieux défavorisés, minoritaires et ayant des besoins particuliers, en l'occurrence en matière de maîtrise de l'anglais (U.S. Government, 2002). Dans l'ensemble, la réforme proposait aux instances intermédiaires de suivre quatre étapes reposant sur des principes d'efficacité, soit : 1) évaluer les besoins sur la base de données dites objectives [preuves]; 2) établir des buts et des

objectifs mesurables en collaboration avec la communauté; 3) sélectionner les programmes d'études efficaces sur la base de la recherche scientifique; et 4) évaluer à intervalles réguliers ces programmes d'études (Mann et Shakeshaft, 2003). Le texte de loi insiste sur l'utilisation de données probantes pour orienter l'enseignement : « promoting schoolwide reform and ensuring the access of children to effective, scientifically based instructional strategies »<sup>3</sup> (115 STAT. 1440), ce qui transforma en profondeur la régulation du système éducatif étasunien. La notion de données probantes (preuve) en éducation (evidence-based education) devint dès lors un incontournable.

### ***Les notions de preuves et de données probantes***

#### **La notion de preuve**

À la même période, Coburn et Talbert (2006) établirent un lien entre les rôles des acteurs éducatifs et leur conception de la notion de preuve (évidence). En ce qui concerne les gestionnaires à l'instance intermédiaire (p. ex., directions générales des centres de services scolaires), les résultats aux tests standardisés représentent des preuves de choix parce qu'ils permettent de surveiller l'évolution de la performance scolaire des élèves à des fins d'ajustement des politiques institutionnelles. Au regard des enseignants, les résultats d'apprentissage et les données d'observation représentent des « preuves authentiques », car ils permettent de guider leur enseignement au quotidien. Du point de vue des directions d'établissement d'enseignement, le fait qu'ils effectuent une médiation entre plusieurs acteurs (p. ex., gestionnaires des CSS, enseignants, parents, etc.) tend à orienter leur conception de la notion de preuve vers toute information permettant de connaître avec précision leur milieu éducatif (p. ex., données quantitatives, d'observation, d'apprentissage, de perception), ce que Lai et Schildkamp (2013) conceptualiseront plus tard en matière de données reflétant les divers aspects des établissements d'enseignement.

#### **La notion de données probantes**

À la notion de preuve s'est substitué progressivement le terme de données probantes, bien que l'usage de l'un comme de l'autre dans le discours s'avère interchangeable. Il convient de préciser que le terme preuve en français vient de la traduction du mot anglais *evidence*, traduction qui ajoute une certaine confusion à la notion de données probantes (Gay et Beaulieu, 2004). Selon Weinstock (2007), une donnée probante est tout sauf une preuve, laquelle s'obtient seulement par « raisonnement déductif ou logique; on connaît le célèbre syllogisme : tous les hommes sont mortels, Socrate est un homme, donc Socrate est mortel (p. 1). C'est donc justement lorsque nous ne disposons pas de preuves que les données probantes interviennent. À défaut de produire des preuves, les données probantes génèrent en revanche de la confiance : « Ceci est probablement vrai, compte tenu des données disponibles » (Weinstock, 2007, p. 1). Mais au fait, comment définit-on la notion de données probantes ?

Cette notion provient du domaine de la médecine (*evidence-based practice*) et réfère le plus souvent aux résultats issus de la « recherche expérimentale, quasi expérimentale et corrélationnelle », du moins dans les écrits francophones (Maunier et al., 2019, p. 72). À l'origine, la pratique médicale appuyée sur les données probantes visait à réduire les effets de l'intuition et de l'expérience clinique en vue de prendre des décisions sur la base de faits plutôt que sur des opinions ou des sentiments, et ce, afin de diminuer les risques aux effets néfastes sur la santé des personnes (Gay et Beaulieu, 2004). Cette idée est



d'ailleurs véhiculée en éducation (*evidence-based education*) par Chkair et Wagnon (2023a, p. 12) : « Les données probantes sont produites à partir d'une méthodologie expérimentale dans laquelle les essais contrôlés randomisés<sup>4</sup> sont considérés comme le gold standard », ce qui implique, au premier abord, un paramétrage méthodologique résolument centré sur le quantifiable, l'observable et le contrôle des effets, le but étant d'améliorer les pratiques enseignantes, de soutenir l'apprentissage et le développement des élèves (Chkair et Wagnon, 2023b). Ce but sous-tend une volonté d'accroître l'efficacité en éducation suivant la conception défendue par le pédagogue du 17<sup>e</sup> siècle Comenius : « [...] de tout enseigner à tous, sûr, rapide, solide, c'est-à-dire certain quant au résultat [...] » (Comenius, 2002, p. 29). Cela dit, qui pourrait s'opposer à ce que les élèves apprennent davantage de contenu, évitent les pertes de temps, et ce, à un rythme d'apprentissage soutenu ? (Gauthier et al., 2013).

### **Réactions de la communauté universitaire**

Pour certains chercheurs, en réaction au projet de loi 23, qui implique la création d'un Institut national d'excellence en éducation, la promotion des protocoles expérimentaux réduirait la variété des approches de recherche en éducation en ajoutant au fait que les méta-analyses, à savoir une agrégation de plusieurs études portant sur une seule question (typiquement l'effet d'une variable), réduisent la compréhension de la complexité des activités éducatives qui se déploient en situations réelles (Allaire et al., 2023, 25 janvier). D'autres auteurs relèvent, ici et là, des réticences de chercheurs relatives à la quête de la « bonne pratique » basée uniquement sur le quantifiable et qui risque de normaliser les pratiques, voire de les prescrire sur l'autel de l'efficacité, diminuant au passage l'autonomie professionnelle des enseignants (Chkair et Wagnon, 2023b; Gauthier, 2023; Maroy, 2021).

### **Les données probantes dans le domaine de la médecine et extension du concept en éducation**

Mais revenons au domaine de la médecine d'où provient le concept. La pratique médicale appuyée sur les données probantes a été introduite dans les années 1990 (Putnam et al., 2002). À l'instar des contrecoups négatifs en éducation, ce nouveau paradigme a suscité de nombreuses réactions défavorables en raison de la nature réductrice de la pratique clinique (Gay et Beaulieu, 2004). C'est alors que Sackett et al. (1996) proposent d'étendre le concept au-delà des seuls essais randomisés et aux méta-analyses en tenant compte également du praticien et du patient :

La pratique de la médecine fondée sur les preuves [données probantes] signifie l'intégration de l'expertise clinique individuelle avec les meilleures preuves cliniques externes disponibles issues de la recherche systématique. Par expertise clinique individuelle, nous entendons la compétence et le jugement que les cliniciens acquièrent grâce à l'expérience et à la pratique clinique [...] ainsi que par une identification plus réfléchie et une utilisation plus compatissante des situations difficiles, des droits et des préférences de chaque patient lors de la prise de décisions cliniques concernant leurs soins. (traduction libre, Sackett et al., 1996, p. 71)<sup>5</sup>

Cela dit, la pratique appuyée sur les données probantes désignerait dans ces conditions ce que Putnam et al. (2002) appellent un « état d'esprit » (*evidence mindness*), une attitude qui guide la relation des acteurs aux connaissances plutôt qu'une « recette » à respecter strictement (Gay et Beaulieu, 2004).

Dès lors et à la lumière de ce dont nous venons d'évoquer, pourquoi n'intégrerions-nous pas au concept de données probantes en éducation, toute donnée servant à soutenir les compétences et l'expérience des acteurs éducatifs dans une perspective d'amélioration continue du fonctionnement de l'école sur les plans de l'enseignement et de l'apprentissage ? Plus spécifiquement, on désigne ici toutes les données en usage dans la pratique<sup>6</sup> avec lesquelles les moyens et techniques sophistiquées actuelles, comme l'analytique et l'intelligence artificielle, permettent de tirer de celles-ci une compréhension et une interprétation fine des situations présentes et à venir, et ce, à des fins de prises de décisions pertinentes [probantes] et contextualisées (Mandinach et Schildkamp, 2021; Villeneuve et Bouchamma, 2021). Nous prétendons que promouvoir cette extension du concept de données probantes permettrait aux acteurs éducatifs de se réappropriier dans une certaine mesure la complexité de l'acte éducatif porteur de connaissances, bien entendu, mais également de valeurs et de cultures. Il nous semble utile de souligner que l'acte éducatif « commence toujours par une rencontre » singulière avec une personne en développement détenant son histoire propre, une histoire empreinte de vérités objectives et subjectives, de valeurs, d'aspirations, de rêves, d'affects (Rouzel, 2010). D'ailleurs, plusieurs chercheurs s'inscrivent d'ores et déjà dans cette idée de données probantes pour soutenir la conduite des actions éducatives au-delà de marquages idéologiques ou économiques (Brown et al., 2017; Schildkamp, 2019; Villeneuve et Bouchamma, 2023).

## Méthodologie

Pour renforcer notre compréhension et appuyer notre propos sur l'efficacité en éducation, nous avons effectué une recension des écrits ciblée (Tétreault et Guillez, 2014). Nous avons d'abord identifié des auteurs reconnus dans la communauté scientifique dans leur domaine d'expertise. Nous avons ensuite sélectionné des documents clés de ces auteurs et avons alors employé « la technique de recension par remontée bibliographique » (boule de neige) pour trouver d'autres sources documentaires pertinentes (Lebrun-Paré et al., 2018). Par la suite, nous avons utilisé une grille d'analyse suivant la méthode Précision-Question-Niveau (PQN) pour évaluer la pertinence des documents (Tétreault et al., 2013). Ce modèle était à l'origine destiné à l'analyse d'articles scientifiques, mais nous l'avons également retenu pour l'analyse de l'ensemble des manuscrits consultés. La précision (P) « se rapporte aux précisions données par l'auteur » (p.1). Les questions posées (Q) font référence à l'adéquation du contenu du document avec le thème que nous développons : « est-ce que cet article est en lien avec le thème qui m'intéresse ? » (p.2). Enfin, le niveau (N) correspond au niveau d'intérêt de conserver ou non le document.



## Tableau 2

Grille d'analyse des documents consultés

Éléments	Précisions	Question	Niveau
Titre	Thèmes abordés	Reflète-t-il le contenu du texte ?	
Auteur	Affiliation institutionnelle	Dans quel contexte le texte a-t-il été rédigé ?	Niveau d'intérêt à conserver ou non le texte
Mots-clés	Mots utilisés	« Sont-ils représentatifs du texte ? » Est-il en adéquation avec notre thème ?	
Résumé	Structure de l'information		

*Notes.* Adapté de Tétreault et al., 2013, p. 2

## Conclusion

En éducation, on parle depuis plusieurs années des recherches sur l'efficacité de l'enseignement. Un certain type de recherche permettrait de déterminer les approches pédagogiques et les écoles les plus efficaces. Dans une certaine mesure, cela n'est pas faux.

Partant de l'idée que la vérité n'est telle qu'à l'intérieur d'une construction qui lui donne sens, certaines approches pédagogiques, certaines pratiques de gestion et un certain type de recherche répondent probablement mieux à la question de l'efficacité (ou à une certaine manière de poser cette question). Selon nous, c'est en fait la question qu'il faut questionner.

Quelle définition donne-t-on à la notion d'efficacité ? Pourquoi cette définition doit-elle être retenue ? Pourquoi serait-il important de penser l'enseignement, l'apprentissage et la gestion scolaire en matière d'efficacité selon les termes utilisés ? Quelle vision de l'éducation se dessine dans la notion d'efficacité telle que définie par certaines recherches ? Quelle représentation du travail enseignant et de l'école y a-t-il dans la problématique de l'efficacité telle que formulée par les chercheurs qui en font la promotion ? Quelle vision de la science et du rapport entre chercheurs et praticiens proposent les recherches actuelles sur l'efficacité ? Et surtout, est-il possible de donner des réponses relativement consensuelles à ces questions ? Si oui, à quelles conditions ? Si non, pourquoi ? Plusieurs trouveront ces questions oiseuses, mais à ceux-là il faut rappeler que questionner est précisément le propre de la science. Et, cela est d'autant plus important lorsque la recherche prétend agir et transformer le monde (ici le monde scolaire).

Nous n'avons bien entendu pas la prétention d'avoir fait ici le tour de la question épineuse de l'efficacité en éducation. Nous espérons plus modestement avoir permis au lecteur de se faire une idée des origines, des fondements et de la nature du mouvement qui en fait la promotion. Arc-boutés sur une épistémologie néopositiviste (les données dites probantes), les promoteurs de l'efficacité en éducation s'inspirent du modèle médical mais aussi de la logique managériale. Une telle position exige une réduction drastique de la complexité des phénomènes éducatifs en vue de leur mesure. Bien qu'elle ne soit pas sans intérêt, elle peut avoir des effets pervers, dont : la réduction de l'école à la formation (d'une main-d'œuvre qualifiée) et donc, au final aux besoins économiques; l'hyper-centration sur les

performances des élèves à des tests standardisés; la systèe et le soutien d'une culture de la compétition au détriment d'une culture de la collaboration non seulement parmi les élèves mais aussi entre les enseignants et les écoles; la hiérarchisation des matières scolaires où trônent tout en haut les « matières de base », ce qui entraîne la dévalorisation de celles que l'on juge superflues (les arts, par exemple); la mise au rencart du développement de la pensée critique et de créativité chez les élèves ou encore la standardisation outrancière des approches pédagogiques.

En parfaite adéquation avec le néolibéralisme<sup>7</sup> qui, depuis plus de quarante ans, tend à réduire la société à n'être qu'un marché et du même souffle à faire de tout une marchandise (Michel Freitag parle d'une logique opérationnelle-pragmatique et d'un mode de reproduction décisionnel-opérationnel au sens où l'essentiel de l'action que l'homme fait sur lui-même est décidé et géré par des « experts » et des technocrates), la pensée qui soutient et promeut l'efficacité en éducation semble s'inscrire dans une vision mondialisée des sociétés où l'individu est essentiellement une main-d'œuvre, un consommateur, un client. Certains pourront arguer que ces considérations sont oiseuses, nous ne le croyons pas.

La pensée qui sous-tend la notion d'efficacité en éducation paraît ramener la question de la réussite scolaire à la seule dimension du rendement. En fait, elle semble chercher une vérité qu'elle a fabriquée elle-même. Prise dans un discours autoréférentiel, elle propose une vision de l'école, de l'éducation, de l'apprentissage, de la connaissance et même de la science qu'il est nécessaire de questionner. À l'instar des mouvements qui en ont façonné la logique et les caractéristiques (la nouvelle gestion publique, la gestion axée sur les résultats (*evidence-based education*), cette vision se traduit notamment par un certain rejet de la normativité sociale au profit d'une gestion pragmatique de l'éducation, une fixation sur l'efficacité et l'efficacité et sur les compétences adaptatives au détriment de la pensée critique; tout cela dans un monde éducatif qui est sommé d'être en perpétuelle adaptation. Cela se traduit aussi par la disparition de certaines structures de différenciation entre autres, celle des fins et des moyens (ceux-ci tenant lieu de celles-là); celle du sujet et de l'objet (réification de l'ensemble des acteurs, lesquels sont pensés comme des rouages d'une mécanique rationnelle et pragmatique).

En somme, si poser la question de l'efficacité n'est pas a priori illégitime (bien sûr que non), le cadre dans lequel cette question est posée doit impérativement être examiné. Nous espérons avoir contribué à cette tâche nécessaire.

## Notes

- <sup>1</sup> Par réformes, nous incluons également toutes les modifications apportées à la *Loi sur l'instruction publique* depuis l'instauration de la GAR au Québec, soit depuis le début des années 2000.
- <sup>2</sup> Terme qui se rapporte à toute « personne physique ou morale chargée institutionnellement de définir la politique éducative, d'élaborer les directives nécessaires à sa mise en œuvre d'organiser, de gérer et d'animer le Transformées en centres de services scolaires (CSS) depuis l'adoption du projet de loi 40 en 2020. système éducatif [...] (Legendre, 2005, cité par Lemieux et Bernatchez, 2022, p. 1).
- <sup>3</sup> Promouvoir la réforme à l'échelle de l'école et garantir l'accès des enfants à des stratégies d'enseignement efficaces et scientifiquement fondées [traduction libre].
- <sup>4</sup> Terme provenant de l'anglais *randomized controlled trial* (RCT), une approche consistant à recruter dans des participants de manière aléatoire une population satisfaisant des critères prédéfinis et sur lesquels porte la pratique (groupe expérimental) dont les résultats seront comparés avec un groupe contrôle (White et al., 2016).

- <sup>5</sup> « *The practice of evidence based medicine means integrating individual clinical expertise with the best available external clinical evidence from systematic research. By individual clinical expertise we mean the proficiency and judgment that individual clinicians acquire through clinical experience and clinical practice [...] in the more thoughtful identification and compassionate use of individual patients' predicaments, rights, and preferences in making clinical decisions about their care* » (Sackett et al., 1996, p. 71).
- <sup>6</sup> Toute donnée de nature quantitative et qualitative, telles que les données de contexte, d'apprentissage, d'observation, de perception (des intervenants et des élèves), résultats de la recherche, données massives (Big Data), etc. (Archambault et Dumais, 2012; Bernhardt, 2018; Schildkamp, 2019).
- <sup>7</sup> « le terme de néolibéralisme désigne tout à la fois une idéologie prônant un “retour” au libéralisme des origines et une politique économique consistant à retirer à l'État pour donner toujours plus au marché » (Dardot et Laval, 2010, p. 35).

## Références

- Adler, P. S. (1987). Automation et qualifications. Nouvelles orientations. *Sociologie du travail*, 29(3), 289-303. <http://www.jstor.org/stable/43149467>
- Allaire, S., Granger, N., Tremblay, M. et Leroux, M. (2023, 25 janvier). *Au-delà des données probantes : l'importance de la diversité des connaissances issues des recherches en éducation*. RIRE - Réseau d'information pour la réussite éducative <https://rire.ctreq.qc.ca/au-dela-des-donnees-probantes-limportance-de-la-diversite-des-connaissances-issues-des-recherches-en-education/>
- Archambault, J. et Dumais, F. (2012). *Des données pour diriger et prendre des décisions*. Université de Montréal. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs3176619>
- Bernhardt, V. L. (2018). *Data analysis for continuous school improvement* (4<sup>e</sup> éd.). Routledge.
- Bernier, N. F. (2003). *Le désengagement de l'État providence*. Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.12201>
- Bezes, P. (2005). Le renouveau du contrôle des bureaucraties. L'impact du New Public Management. *Informations sociales*, 126(6), 26-37. <https://doi.org/10.3917/ins0.126.0026>.
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Richard, M. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces?: efficacité des écoles et des réformes*. Presses de l'Université Laval.
- Brassard, A., Lusignan, J. et Pelletier, G. (2013). La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec : du discours à la pratique. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance* (p. 141-156). De Boeck Supérieur.
- Brown, C., Schildkamp, K. et Hubers, M. D. (2017). Combining the best of two worlds: a conceptual proposal for evidence-informed school improvement. *Educational Research*, 59(2), 154-172. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1304327>
- Canals, V., Diebolt, C. et Jaoul-Grammare, M. (2016). Éducation, productivité et gain. Retour sur les approches critiques de l'enchaînement causal de la théorie du capital humain. *Studia Oeconomica Posnaniensa*, 4(3), 137-162. [https://www.researchgate.net/publication/312244681\\_Education\\_productivite\\_et\\_gain\\_Retour\\_sur\\_les\\_approches\\_critiques\\_de\\_l%27enchaînement\\_causal\\_de\\_la\\_theorie\\_du\\_capital\\_humain](https://www.researchgate.net/publication/312244681_Education_productivite_et_gain_Retour_sur_les_approches_critiques_de_l%27enchaînement_causal_de_la_theorie_du_capital_humain)
- Charbonnier, É. et Gouédard, P. (2020). Les réformes à l'horizon 2030 dans les pays de l'OCDE. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (83), 131-141. <https://doi.org/10.4000/ries.9382>
- Chkair, S. et Wagnon, S. (2023a). Introduction. Dans S. Chkair et S. Wagnon (dir.), *Les données probantes et l'éducation* (p. 9-17). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.sylva.2023.01.0009>
- Chkair, S. et Wagnon, S. (2023b). *Les données probantes et l'éducation*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.sylva.2023.01>
- Coburn, C. E. et Talbert, J. E. (2006). Conceptions of evidence use in school districts: mapping the terrain. *American Journal of Education*, 112(4), 469-495. <https://doi.org/10.1086/505056>

- Comenius, J. A. (2002). *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous* (traduit par M.-F. Bosquet-Frigout, D. Saget et B. Jolibert; 2<sup>e</sup> éd.). Klincksieck.
- Dardot, P. et Laval, C. (2010). Néolibéralisme et subjectivation capitaliste. *Cités*, 41(1), 35-50. <https://doi.org/10.3917/cite.041.0035>
- Dardot, P. et Laval, C. (2016). *Ce cauchemar qui n'en finit pas : comment le néolibéralisme défait la démocratie*. La Découverte. <https://doi.org/10.4000/lectures.22117>
- Demers, S. (2017). L'efficacité : une finalité digne de l'éducation ? *McGill Journal of Education*, 51(2), 961-971. <https://doi.org/10.7202/1038613ar>
- Dunleavy, P. et O'Leary, B. (1987). *Theories of the state: the politics of liberal democracy* (1<sup>e</sup> éd.). Macmillan Education.
- Freitag, M. (2011). *L'abîme de la liberté : critique du libéralisme*. Liber.
- Freitag, M. et Ernst, P. (2008). *L'impasse de la globalisation : une histoire sociologique et philosophique du capitalisme*. Écosociété.
- Gardner, D. P. (1983). *A nation at risk: the imperative for educational reform. An open letter to the American People. A report to the nation and the secretary of education*. <https://jhibel.faculty.ucdavis.edu/wp-content/uploads/sites/153/2016/03/A-Nation-at-Risk-1983.pdf>
- Gaulejac, V. D. (2009). *La société malade de la gestion : idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social* (Nouvelle éd.). Seuil.
- Gaulejac, V. D. (2012). *La recherche malade du management*. Éditions Quæ.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. et Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. ERPI.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Van der Maren, J. M. (2023). *La pertinence de l'utilisation des données probantes en éducation à la lumière des rapports théorie-pratique*. [Manuscrit non finalisé, version provisoire]. Département Éducation, Université TÉLUQ. [https://r-libre.teluq.ca/3064/1/V18Article%20TP%20et%20donn%C3%A9es%20probantesCGSB\\_.pdf](https://r-libre.teluq.ca/3064/1/V18Article%20TP%20et%20donn%C3%A9es%20probantesCGSB_.pdf)
- Gauthier, R.-F. (2023). Témoignage : enjeux des politiques éducatives fondées sur des « données probantes ». Dans S. Chkair et S. Wagnon (dir.), *Les données probantes et l'éducation* (p. 177-185). De Boeck supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.sylva.2023.01.0177>
- Gay, B. et Beaulieu, M.-D. (2004). La médecine basée sur les données probantes ou médecine fondée sur des niveaux de preuve : de la pratique à l'enseignement. *Pédagogie Médicale*, 5(3), 171-183. <https://doi.org/10.1051/pmed:2004025>
- Hanushek, E. A. et Woessmann, L. (2007). *The role of education quality for economic growth*. Policy Research Working Paper 4122. <https://ssrn.com/abstract=960379>
- Harris, D. N. et Herrington, C. D. (2006). Accountability, standards, and the growing achievement gap: lessons from the past half-century. *American Journal of Education*, 112(2), 209-238. <https://doi.org/10.1086/498995>
- Hassenteufel, P. (1996). L'État-providence ou les métamorphoses de la citoyenneté. *L'Année sociologique (1940/1948)*, 46(1), 127-149. <http://www.jstor.org/stable/27889467>
- Homsy, M. et Savard, S. (2018). *Décrochage scolaire au Québec : dix ans de surplace, malgré les efforts de financement*. Institut du Québec.
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69(1), 3-19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>
- Lai, M. K. et Schildkamp, K. (2013). Data-based decision making: an Overview. Dans K. Schildkamp et M. K. Lai (dir.), *Data-based decision making in education* (p. 9-21). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-4816-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-4816-3_2)
- Lawn, M. et Grek, S. (2012). *Europeanizing education: governing a new policy space*. Symposium Books Ltd. <https://doi.org/10.4000/rfp.3838>
- Lebrun-Paré, F., Vabre, P. et Gadbois, M.-E. (2018). *La recension des écrits : une démarche à démystifier*. [http://www.thesez-vous.com/uploads/1/6/9/7/16976374/tv\\_projetsynthese\\_recension\\_ecrits\\_web.pdf](http://www.thesez-vous.com/uploads/1/6/9/7/16976374/tv_projetsynthese_recension_ecrits_web.pdf)

- Lessard, C. et Meirieu, P. (2005). *L'obligation de résultats en éducation : évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (2<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université Laval.
- Mandinach, E. B. et Schildkamp, K. (2021). Misconceptions about data-based decision making in education: an exploration of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 69. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100842>
- Mann, D. et Shakeshaft, C. (2003). In God we trust; all others bring data. *School Business Affairs*, 69(1), 19-23. [https://www.researchgate.net/profile/Charol-Shakeshaft/publication/353193557\\_In\\_God\\_We\\_Trust\\_All\\_Others\\_Bring\\_Data/links/60ec6ce20859317dbddb012b/In-God-We-Trust-All-Others-Bring-Data.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Charol-Shakeshaft/publication/353193557_In_God_We_Trust_All_Others_Bring_Data/links/60ec6ce20859317dbddb012b/In-God-We-Trust-All-Others-Bring-Data.pdf)
- Maroy, C. (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats : sociologie de la mise en oeuvre d'une politique néo-libérale*. Presses de l'Université Laval.
- Mathieu, M. (2014). État-providence. Dans Kada, N et Mathieu, M. (dir.), *Dictionnaire d'administration publique* (p. 212 -213). Presses universitaires de Grenoble. <https://droit.cairn.info/dictionnaire-d-administration-publique--9782706121371-page-212?lang=fr>
- Maunier, S. (2019). Données probantes : quel rôle pour la recherche qualitative? *Recherches qualitatives*, 38(1), 71–87. <https://doi.org/10.7202/1059648ar>
- Merrien, F.-X. (2002). La nouvelle gestion publique : un concept mythique. *Lien social et Politiques*, (41), 95-103. <https://doi.org/10.7202/005189ar>
- Normand, R. (2006). L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 32(1), 53-70. <https://doi.org/10.7202/013476ar>
- Office québécois de la langue française. (2003). Grand dictionnaire terminologique. [https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/resultats-de-recherche?tx\\_solr%5Bq%5D=efficacit%C3%A9&tx\\_solr%5Bfilter%5D%5B0%5D=type\\_stringM%3AAbdl&tx\\_solr%5Bfilter%5D%5B1%5D=type\\_stringM%3Aagdt&tx\\_solr%5Bfilter%5D%5B2%5D=terme%3A1](https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/resultats-de-recherche?tx_solr%5Bq%5D=efficacit%C3%A9&tx_solr%5Bfilter%5D%5B0%5D=type_stringM%3AAbdl&tx_solr%5Bfilter%5D%5B1%5D=type_stringM%3Aagdt&tx_solr%5Bfilter%5D%5B2%5D=terme%3A1)
- Organisation de coopération et de développement économique. (2005). *OECD handbook on Economic Globalisation Indicators*. OECD. [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2005/05/measuring-globalisation\\_g1gh5a24/9789264108103-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2005/05/measuring-globalisation_g1gh5a24/9789264108103-en.pdf)
- Organisation de coopération et de développement économique. (2023). *Programme for International Student Assessment (PISA)*. <https://www.oecd.org/pisa/>
- Putnam, W., Twohig, P. L., Burge, F. I., Jackson, L. A. et Cox, J. L. (2002). A qualitative study of evidence in primary care: what the practitioners are saying. *CMAJ*, 166(12), 1525–1530. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12074118>
- Rouzel, J. (2010). L'éducateur est un passeur. Dans J. Rouzel (dir.), *L'acte éducatif* (p. 19-23). Érès. <https://www.cairn.info/l-acte-educatif--9782749212593-page-19.htm>
- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M., Gray, J. A., Haynes, R. B. et Richardson, W. S. (1996). Evidence based medicine: what it is and what it isn't. *BMJ*, 312(7023), 71–72. <https://doi.org/10.1136/bmj.312.7023.71>
- Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. Dans K. Mundy, A. Green, B. Lingard et A. Verger (dir.), *The handbook of global educational policy* (p. 128–144). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch7>
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: research insights and gaps. *Educational Research*, 61(3), 257-273. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716>
- Secrétariat du Conseil du trésor. (2014). *Guide sur la gestion axée sur les résultats*. Gouvernement du Québec. [https://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/cadre\\_gestion/GuideGestionAxeResultat.pdf](https://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/cadre_gestion/GuideGestionAxeResultat.pdf)
- Stiglitz, J. (2008). *Un autre monde. Contre le fanatisme du marché*. Le livre de poche. <https://www.livredupoche.com/livre/un-autre-monde-contre-le-fanatisme-du-marche-9782253121695>
- Tétreault, S. (2014). L'ABC de la recherche dans les bases de données. Dans S. Tétreault (dir.), *Guide pratique de recherche en réadaptation* (p. 69-85). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.guill.2014.01>

- Tétreault, S., Sorita, E., Ryan, A. et Ledoux, A. (2013). Guide francophone d'analyse systématique des articles scientifiques (GFASAS). <http://www.ergo-carafe.org/wp-content/uploads/2014/01/GFASAS1.pdf>
- U.S. Government. (2002). *No child left behind act*. US Department of Education. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-107publ110/pdf/PLAW-107publ110.pdf>
- Villeneuve, A. et Bouchamma, Y. (2021). Planned organizational change in a professional learning community: implementation and experimentation of a practice-driven decision-making process using local multisource data. *SN Social Sciences*, 1(98). <https://doi.org/10.1007/s43545-021-00096-8>
- Villeneuve, A. et Bouchamma, Y. (2023). Data-driven decision making using local multi-source data: analysis of a teacher-researcher's professional practice. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104198. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104198>
- Weinstock, D. (2010). *Qu'est-ce qui constitue une donnée probante? Une perspective philosophique. Compte-rendu de conférence - Atelier d'été des Centres de collaboration nationale en santé publique « Tout Éclaircir »*. Institut national de santé publique. [https://ccnpps-ncchpp.ca/docs/Weinstock\\_Donn%C3%A9eProbante\\_Fr.pdf](https://ccnpps-ncchpp.ca/docs/Weinstock_Donn%C3%A9eProbante_Fr.pdf)

## Pour citer cet article

- Villeneuve, A. et Martineau, S. (2024). L'efficacité en éducation : regard croisé sur une certaine idée de l'efficacité. *Formation et profession*, 32(3), 1-14. <https://dx.doi.org/118162/fp.2024.886>