Éducation comparée / nouvelle série, n°11, pp 133 - 159

La promotion de l'éducation basée sur des données probantes au Canada : le cas du Conseil canadien sur l'apprentissage.

Frédéric Saussez
Université de Sherbrooke

Éliane Dulude,
Martial Dembélé
Claude Lessard,
Christian Maroy

Université de Montréal
Frédéric Yvon
Université de Genève

RÉSUMÉ :
L'institutionnalisation de *l'Evidence-Based Education* (EBE) dans le monde anglo-américain participe à une reconfiguration des rapports entre recherche, pratique et politique. Ce mouvement s'appuie sur une conception particulière des rapports entre production et utilisation des résultats de recherche. L'exploration préalable à une recherche de la structuration du Conseil Canadien sur l'Apprentissage (CCA) et du contenu des Carnets du Savoir permet de cerner certains des enjeux du travail de traduction des recherches sous formes de préconisations visant l'action qui opèrent au sein de nouvelles formes d'interface liée au développement de l'EBE.

MOTS CLÉS :
Evidence-Based Education, Rapports recherche, pratique et politique, traduction, Conseil Canadien sur l'Apprentissage, Carnet du Savoir.

ABSTRACT:
The institutionalization of Evidence-Based Education (EBE) in the United State of America and in England contributes to restructure the relations between research, practice and politics. This movement is characterized by a particular conception of the relationship between production and use of data. This paper explores the structure of the Canadian Council on Learning (CCL) and the content of Lessons in Learning. Building on that, some issues about the

translation of research into guides of practice and the work of new interface types of are discussed.

KEY WORDS:
Evidence-Based Education, relations research, practice and policy, translation, Canadian Council on Learning, Lessons in learning.

Dans le monde anglo-saxon, le mouvement de *l'Evidence-Based Education* (EBE) contribue à restructurer le champ de la recherche en éducation ainsi que ses rapports avec les différentes catégories d'acteurs individuels et collectifs impliqués dans la gestion de l'éducation et dans l'intervention éducative au quotidien (Saussez & Lessard, 2009). Ce mouvement se développe autour de la thèse selon laquelle les politiques et les pratiques éducatives devraient être fondées, au nom de l'intérêt public, sur les meilleures preuves scientifiques disponibles (Saussez & Lessard, 2009). Pour ce faire, ce mouvement valorise plus particulièrement un type précis de recherche considéré comme l'étalon-or en matière d'administration de la preuve de l'efficacité d'une intervention ou d'une politique : l'essai aléatoire contrôlé. Ce type de recherche est à même, comme en médecine, de prendre en compte la complexité du réel étudié, suivant une conception multifactorielle de la causalité et un design méthodologique permettant de mesurer, contrôler et évaluer ces facteurs. Ce mouvement promeut également un dispositif particulier de capitalisation du savoir généré par la recherche : la revue systématique de recherche. Celle-ci est présentée comme une méthode permettant d'agréger les résultats de recherche concernant une question précise dont la transparence et l'objectivité des décisions sont garanties par un usage systématique de règles de procédure (Saussez & Lessard, 2009). Ce type de compilation de résultats de recherche est conçu comme un moyen rigoureux de fournir l'heure juste aux personnes intéressées concernant l'efficacité ou non d'une intervention, d'un programme ou d'une politique.

Sous cet angle, le mouvement de l'EBE propose une réponse précise à la question de la fonction de la recherche en éducation. Celle-ci doit contribuer à l'accroissement de l'efficacité des pratiques et des politiques éducatives. A l'aide de la notion de pratique exemplaire (« best practice »), ce mouvement revisite, à nouveaux frais, la représentation selon laquelle l'éducation, tant au plan de la conception

et de l'implantation des politiques éducatives qu'au plan des interventions des différentes catégories d'acteurs de première ligne, peut et doit être soumise à la rationalité instrumentale. L'EBE propose donc une traduction opératoire ou pragmatique des résultats de la recherche afin d'assurer une assise scientifique aux décisions concernant les politiques et les interventions éducatives (Saussez & Lessard, 2009).

Ce mouvement s'est institutionnalisé aux USA et en Angleterre (Saussez & Lessard, 2009). Dans cette contribution, nous nous intéressons à son développement au Canada à travers une étude de cas du Conseil Canadien sur l'Apprentissage (CCA) et de différentes initiatives que celui-ci a développées en les comparant aux autres initiatives états-uniennes. En effet, le mandat du CCA lors de sa création en 2004 était clairement lié à la promotion de l'EBE. De manière plus particulière, nous tenterons de problématiser la question de la traduction des résultats de recherche à l'attention de différentes catégories d'acteurs individuels et collectifs à l'œuvre dans un tel type d'interface entre recherche et politique, entre recherche et profession, voire même entre recherche et citoyen.

Cette contribution s'appuie sur une exploration de différents documents, préliminaire à la mise en place d'une démarche systématique d'étude du CCA. Elle repose sur une analyse de contenu de différents textes disponibles sur le site internet de cet organisme ainsi que des guides d'action concernant des questions pratiques mises à disposition du public sur le site du *What Works Clearing house* (WWC) aux USA. Cette exploration est structurée en trois temps. Dans un premier temps, nous discuterons quelques éléments d'analyse concernant l'institutionnalisation de l'EBE aux USA en mettant plus particulièrement l'accent sur certaines des caractéristiques d'une interface (le *What Works Clearing house* ou WWC) qui a vu le jour dans le cadre de celle-ci. En effet, le développement du mouvement de l'EBE aux USA incarne une vision orthodoxe de celui-ci (Saussez et Lessard, 2009) si bien qu'il nous semble pertinent de nous y référer à titre d'étalon pour notre analyse. Dans un deuxième temps, nous présenterons sommairement le CCA et son mandat en tant qu'interface. Nous mettrons plus particulièrement l'accent sur une initiative particulière développée par le CCA, à savoir les *Carnets du savoir*. Sur cette base, dans un troisième temps, nous comparerons de

manière rudimentaire, ces deux interfaces notamment au regard de deux conceptions contrastées de la traduction de la recherche proposées par Hammersley (2002).

1. Un bref retour sur l'institutionnalisation de l'EBE aux États-Unis et une interface mise en place pour soutenir des politiques éducatives Evidence-Based

Différentes initiatives gouvernementales ont été mises en œuvre aux États-Unis afin de promouvoir et financer une approche de l'éducation basée sur des données probantes. Nous reprenons à notre compte quelques-uns des éléments d'analyse proposés par Saussez et Lessard (2009) dans le cadre de l'étude de l'institutionnalisation de l'EBE aux USA. Toutefois, dans cette section, nous nous intéressons plutôt à la question de la traduction des résultats de recherche. En effet, alors que se mettent en place aux USA des politiques éducatives articulées d'une façon ou d'une autre autour de la référence à des données probantes, on observe l'apparition de nouvelles structures financées par le gouvernement fédéral qui ont pour fonction de gérer et transférer les résultats de recherche vers les milieux concernés par celle-ci et ainsi, de tenter de stimuler l'usage de données probantes par les décideurs et les praticiens de l'éducation et d'assurer leur éducation (Boruch & Herman, 2007).

L'institutionnalisation d'une approche fermement enracinée dans la rationalité instrumentale

Aux USA, l'institutionnalisation de l'EBE a pris son envol alors que la qualité de la recherche en éducation et son faible impact sur les pratiques et les politiques éducatives étaient stigmatisés. Pour différents auteurs (Boruch, de Moya, & Snyder, 2002 ; Davies, 1999 ; Slavin, 2002), l'écart entre la recherche et les pratiques ou les politiques éducatives est préjudiciable car ces dernières ne peuvent pas alors reposer sur un socle rationnel et se fondent plutôt sur des modes ou des opinions. Pour Normand (2006), le virage de l'EBE a été amorcé à la fin des années 1970 avec diverses transformations apportées aux politiques évaluatives aux USA et un nouvel intérêt pour les essais

contrôlés randomisés. Tröler (2006) souligne qu'avec la publication de *A Nation at Risk* (1983), on assiste à une redéfinition des finalités éducatives aux USA autour de l'efficacité du système éducatif et des enjeux de l'éducation au regard de la compétitivité du pays. Slavin (2002, 2008) souligne, quant à lui, qu'à partir du début des années 90, le financement octroyé par le Département d'éducation fédéral à des recherches conduisant à la production de données probantes augmente. A ce moment, il se développe également une rhétorique autour de la piètre qualité et de l'incapacité de la recherche à produire des résultats utilisables par les praticiens (Kaestle, 1993). Au début des années 2000, le National Research Council est d'ailleurs mandaté pour définir des critères de scientificité de la recherche en éducation et fournir des balises aux agences gouvernementales leur permettant de clairement identifier la recherche de haute qualité en éducation (NRC, 2002).

L'adoption de la loi fédérale *No Child Left Behind* (NCLB) en 2001 concrétise l'institutionnalisation de l'EBE aux USA. Cette loi accorde, entre autres, plus d'autonomie aux districts scolaires et aux écoles et en contrepartie, impose davantage d'imputabilité au regard des résultats obtenus. Un des quatre piliers de cette législation vise le renouvellement des programmes et des méthodes d'enseignement afin que ceux-ci reposent sur des données probantes. La loi NCLB n'est pas une politique Evidence-Based au sens où elle aurait été elle-même soumise à une évaluation systématique de ses effets. Par contre, elle prescrit aux États, aux districts, aux écoles et aux enseignants, l'usage de moyens dûment éprouvés par la recherche (*proven methods*) pour atteindre les cibles fixées en référence à un type de méthode particulière pour établir la preuve de leur efficacité : les essais aléatoires contrôlés. Ainsi, les districts, les écoles et leurs enseignants sont tenus, non seulement d'atteindre des cibles fixées par l'Etat, mais aussi de faire la démonstration, le cas échéant, qu'ils ont recouru aux meilleures preuves disponibles pour fonder leurs interventions. Cette loi procède de la conviction que des conclusions pratiques peuvent être tirées directement de la recherche. Certes, il faudrait tout à la fois fonder et nuancer l'idée selon laquelle cette loi procède d'une vision de la pratique et des politiques obéissant à la rationalité instrumentale. Toutefois, soulignons que le plan stratégique 2002-2007 Du département d'éducation aux USA mettait très clairement l'accent sur

son intention de transformer le champ de l'éducation en un champ evidence-based au même titre que la médecine et d'autres disciplines (Department of Education, 2002, cité par Saussez & Lessard, p. 124) :

> À la différence de la médecine, de l'agriculture et de la production industrielle, le champ de l'éducation opère largement sur la base de l'idéologie et du consensus professionnel. En tant que tel, il est assujetti à des modes et est incapable du progrès cumulatif qui découle de l'application de la méthode scientifique et de la collecte systématique et de l'utilisation d'une information objective dans l'élaboration des politiques. Nous allons changer l'éducation pour en faire un champ fondé sur la preuve.

Il apparaît donc clairement que l'EBE aux USA fournit une orientation précise concernant la façon dont la recherche est en mesure de contribuer à l'amélioration des pratiques et des politiques éducatives. Elle procède de la conviction que l'éducation peut et doit être soumise à la rationalité instrumentale, qu'il importe d'accroître la précision, l'efficacité et l'efficience du noyau technique des différents intervenants en leur fournissant des guides d'action fondés sur des données probantes. Ces guides d'action se veulent prescriptifs et impératifs et se constituer en normes ou « standards » incorporant la recherche la plus récente et la plus valable. Toutefois, si l'EBE entend réduire l'incertitude de l'action éducative, l'élimine-t-elle complètement ? Que fait-elle de l'ambiguïté des finalités éducatives et des dilemmes propres à l'éducation ? On a l'impression que pour les adeptes de ce mouvement, il suffit de fournir aux praticiens ou aux politiques les bonnes réponses et les bonnes normes de pratique pour que l'éducation se transforme et devienne efficace. Entre la prescription et le travail éventuellement exécuté, un lien causal direct et simple est posé, sans que rien d'autre ne vienne intervenir, filtrer ou complexifier la pratique effective. En effet, tout se passe comme si le noyau technique du métier était saisi comme rationalisable suivant la manière dont le travail sur la matière le fut il y a un siècle par les adeptes du management scientifique et des études de type temps et mouvement effectuées par des ingénieurs du travail comme Taylor.

Sous cet angle, cette conception orthodoxe de l'EBE s'inscrit dans une vision unitaire de la connaissance et de l'action, de la recherche et de la pratique héritée du positivisme. Cette vision lie intrinsèquement l'exercice de la raison, le développement de la connaissance

scientifique et le progrès social (Hammersley, 2002). À travers la thèse selon laquelle la recherche expérimentale est en mesure de fournir des solutions techniques spécifiques immédiatement applicables à des problèmes pratiques, l'EBE renouvelle le discours de la modernité et une conception de la science gouvernant la chose publique tout en le mettant au goût du jour en l'enrôlant dans la quête de la performativité (Ball, 1994).

Mettre à disposition des acteurs les données probantes : la mise en place du WWC

Par ailleurs, la mise en place de la loi NCLB s'est accompagnée d'une restructuration en profondeur de certains services du Département d'Éducation et notamment de *l'Office of Educational Research and Improvement* (OERI) qui est rebaptisé *Institute of Educational Science* (IES)1. Celui-ci est réorganisé autour de quatre composantes : (1) une première composante est constituée de 3 services (statistiques, évaluation et soutien, financement de la recherche), (2) une deuxième composante concerne le service de recherche et développement (soutien à des centres de recherche et développement en référence à des thèmes prioritaires fixés par le ministère), (3) la troisième touche le service de relation avec la communauté chargé de la diffusion de la recherche via notamment la publication d'un bulletin d'information et (4) la quatrième concerne la mise en place d'une interface visant à

1 Soulignons qu'en Angleterre, on observe une reconfiguration du département d'éducation et le développement d'une interface recherche et politique via le financement en 2000 de *l'Evidence for Policy and Practice Information and coordinating Center* (EPPI-Center). Ce centre est établi à l'Institute of Education de l'université de Londres. Il a pour buts d'établir et de coordonner des groupes de chercheurs qui souhaitent développer des revues systématiques de recherche concernant des questions d'intérêt public, de fournir une infrastructure afin d'assurer la formation et le développement du savoir faire, de développer un système standardisé pour collecter et classifier les références bibliographiques et pour entreprendre, et maintenir à jour les revues systématiques de recherche et de développer des modes de collaboration avec différents groupes d'utilisateurs (Oakley, 2002).

promouvoir l'usage de données probantes en éducation via le *What Works Clearinghouse* (WWC) ; le WWC a pour fonction de mettre à disposition des utilisateurs les meilleures preuves disponibles concernant différentes questions (*Early childhood education, elementary school math, beginning reading, drop out prevention, english language learner*, etc.) à partir de revues systématiques de recherches (Boruch & Herman, 2007). Nous verrons plus loin que le CCA, sans adopter la même architecture, travaille sur des composantes similaires à celle de l'IES.

Le WWC constitue un relai des nouvelles prescriptions politiques relatives à l'usage de données probantes. Il a pour mission de fournir à différents types de public l'information dont ils ont besoin pour opérer des choix guidés par la meilleure recherche scientifique disponible (US Department of Education, cité par Saussez & Lessard, 2009). Le WWC constitue également un instrument d'éducation des chercheurs et des autres utilisateurs (Boruch & Herman, 2007). A ce jour, l'interface fédérale de promotion de l'EBE a développé 207 guides d'action dont le contenu cible principalement les éducateurs (administrateurs de district, conseillers pédagogiques, directions d'établissement et enseignants) afin de les guider dans la prise de décision fondée sur des données probantes de haute qualité (voir site internet du WWC). Les guides d'action respectent tous un format uniforme (voir l'exemple fourni en annexe 1) : une brève définition de la pratique exemplaire proposée (environ 50 mots), un rapport complet en format pdf (définition de certains concepts, conditions d'application, références scientifiques) et des recommandations pour la pratique. Ils proposent également des liens vers les sources de données et les recherches pertinentes. Chacun des rapports complets compte environ 90 pages et porte sur un thème particulier. Parmi les thèmes abordés, nous observons une prégnance de la lecture (74 articles exclusifs) et des mathématiques (38 articles exclusifs).

Le financement du WWC a été attribué dans le cadre d'une *joint venture* avec *Campbell Collaboration* et d'un partenariat avec *l'American Institute for Research* qui est chargé de l'animation du site du WWC. La *Campbell Collaboration* est un réseau international de chercheurs en sciences sociales et en analyses des politiques qui a pour but de préparer, maintenir et disséminer les résultats de revues systématiques de recherche concernant l'efficacité d'interventions

dans les champs de l'éducation, de la criminalité et de la justice et du *social welfare.* La collaboration existe depuis 1999 (Davies, 2004). Elle fonctionne selon le modèle de la *Cochrane Collaboration* qui s'est développée dans le champ de la médecine et qui contribue au développement de la médecine basée sur des données probantes. Boruch sert de lien entre ces différentes organisations. En effet, en plus d'être un des fondateurs de la coalition pour l'EBE, il est membre de *l'American Institute for Research* et de la *Campbell Collaboration*.

L'institutionnalisation de l'EBE aux États-Unis s'accompagne donc aussi du développement de stratégies soutenues par les paliers de gouvernance fédéraux et des États pour assurer le lien entre la recherche et la pratique ou entre la recherche et la politique. Il s'agit de rendre la recherche accessible et d'assurer la circulation des savoirs scientifiques à travers l'ensemble du système éducatif. De nouvelles structures se mettent en place afin de remplir cette fonction d'interface en réunissant, analysant et diffusant des résultats de recherche concernant des pratiques ou des politiques éprouvées. À travers l'exemple du WWC, quatre axes de développement de telles interfaces apparaissent importants à analyser : l'axe de la production de résultats de recherche utilisables à travers notamment le financement de la recherche, l'axe de la mise en marché de ces savoirs afin de réunir les conditions propices à leur diffusion auprès de différents utilisateurs et de leur utilisation subséquente, l'axe de l'éducation des utilisateurs à ce qui constitue une donnée probante en éducation à travers l'explicitation des procédures et des critères utilisés pour réaliser, par exemple des revues systématiques de recherche et l'axe du développement de réseaux d'échange, de partenariats entre les différentes catégories d'acteurs concernés par un thème particulier dans le champ de l'éducation. Le développement de l'EBE exige donc des dispositifs de gestion du savoir.

En résumé, l'EBE s'est institutionnalisée aux États-Unis en prenant place dans l'arsenal des outils structurant le dispositif de la nouvelle gouvernance des politiques éducatives mise en place dans ce pays. Au niveau macro/méso, elle se présente comme un système d'aide à la décision rationnelle pour les politiques et les administrateurs (Davies, 1999 ; Gough, 2007 ; Oakley, 2002). Dans ce contexte, elle propose des procédures objectives et transparentes afin d'assurer l'amélioration de la qualité, l'accroissement de l'efficacité et du niveau de performance

du système éducatif ou encore l'imputabilité des différentes catégories d'acteurs institutionnels et individuels impliqués dans la conception et/ou la mise en œuvre d'une politique éducative. Sous cet angle, nous défendons une première hypothèse d'analyse – que nous ne discuterons pas dans ce texte – selon laquelle l'EBE participe à une reconfiguration des représentations de ces acteurs au regard de la recherche et des rapports entre celle-ci et les pratiques en éducation.

Le discours de l'EBE se marie particulièrement bien à la rhétorique du *capitalisme cognitif* (Moulier-Boutang, 2007). Tous les savoirs mis en rayon dans les supermarchés de la société de la connaissance ne se valent pas. Certains possèdent une plus grande scientificité que d'autres. Il s'agit alors de former des consommateurs de connaissance avertis afin qu'il puisse séparer le bon grain de l'ivraie. En outre, le développement du capitalisme cognitif fait de la question des rapports entre recherche et pratique et/ou politique un enjeu majeur de la compétitivité d'un Etat et de sa capacité à innover au plan technologique et social. Dans le champ de l'éducation, cette question est formulée essentiellement en termes de gestion de l'information et de l'établissement d'une ligne de communication afin de combler le fossé entre recherche et pratique ou encore entre recherche et politique (CERI, 2007). Il serait essentiel, dans une société de la connaissance, que les Etats se dotent de moyens facilitant le processus de partage de l'information tout en s'assurant d'un certain contrôle de la qualité de celle-ci (CERI, 2007).

Dans ce contexte, il nous semble pertinent d'analyser le développement et le fonctionnement de structures particulières se situant à l'interface de ces différents mondes. Certes, dans le monde anglo-saxon, les *think tanks* jouent depuis longtemps une telle fonction d'interface. Toutefois, tant aux USA qu'en Angleterre on observe avec l'institutionnalisation de l'EBE, le développement d'architectures particulières soutenues par les gouvernements afin de stimuler la production de données probantes ainsi que les échanges d'informations entre le monde de la recherche et celui des utilisateurs potentiels de ses résultats. Ces interfaces (le WWC aux USA ou l'EPPI-Center en Angleterre) ont pour mandat notamment, de fournir aux utilisateurs des outils et des capacités afin que ceux-ci soient en mesure d'apprécier ce qui marche ou ne marche pas en éducation (CERI, 2007). Il nous semble particulièrement pertinent de questionner

la façon dont procèdent de telles interfaces pour établir et fournir aux usagers (décideurs politiques et praticiens de l'intervention éducative) des guides d'action pour soutenir leurs décisions et leurs actions. Il s'agit d'un des axes d'une recherche que nous amorçons au regard de la situation canadienne en matière d'éducation basée sur des données probantes en nous penchant sur le cas du CCA.

2. Le CCA, une interface au service de la promotion de l'EBE ?

Au Canada, bien que l'éducation constitue une compétence provinciale, un gouvernement fédéral libéral a voulu se doter d'une telle structure, sous l'impulsion de différentes agences gouvernementales (Industrie Canada et Ressources Humaines et Développement Social du Canada) qui « soulignaient la nécessité de créer un organisme pancanadien qui aurait la capacité de fournir des données probantes pour étayer les décisions dans le domaine de l'apprentissage et qui pourrait mener de la recherche objective visant à déterminer les modèles et les pratiques efficaces et prometteurs » (EKOS, 2008, p. 21). Ainsi, en 2004, le Conseil Canadien sur l'Apprentissage (CCA) a vu le jour. Bien que cette interface ait été abolie par le gouvernement fédéral conservateur en 2011, nous formulons l'hypothèse d'analyse que le CCA constitue un observatoire pertinent pour étudier les processus de traduction à l'œuvre dans une interface dédiée à la promotion de l'EBE. De manière plus particulière, nous nous intéresserons à la façon dont opère, au sein de l'interface, la mise en lien entre la recherche et les préoccupations politiques ou pratiques des acteurs ainsi que la production de recommandations et/ou prescriptions.

Nous avons procédé à une première exploration de la référence à l'EBE dans la structuration des activités ainsi que dans le processus de diffusion de la recherche à l'œuvre au sein de cette interface, sur la base d'une analyse documentaire. Dans cette contribution, le mandat du CCA et son architecture sont décrits à partir du contenu du discours inaugural prononcé par son Président Directeur Général Paul Cappon (2004) et de différents textes produits dans le cadre de l'évaluation du fonctionnement du CCA (CCA, 2007, 2008, 2011;

EKOS, 2008). La référence à l'EBE dans le processus de production de recommandations en matière d'apprentissage adressé au grand public est décrit à travers une analyse du contenu des différents Carnets du Savoir disponibles sur le site internet du CCA. Ces derniers ont été conçus selon l'information disponible sur le site du CCA pour «fournir aux Canadiens des informations indépendantes sur "ce qui donne des résultats" en matière d'apprentissage». Soixante-sept Carnets du Savoir ont été mis en ligne par le CCA de 2005 à 2010. Pour cette exploration, nous avons retenu les quarante-six Carnets qui s'adressaient à l'enseignement primaire et secondaire, en excluant 21 autres qui portaient sur l'enseignement postsecondaire et l'apprentissage des adultes. Nous avons débuté l'analyse documentaire en effectuant une première lecture de toutes les fiches retenues. Puis, nous avons classé les documents dans un tableau comprenant le titre, un résumé du contenu et les orientations méthodologiques des documents sélectionnés. Nous avons dégagé les thèmes abordés en créant des catégories selon le contenu. Nous avons approfondi notre analyse de contenu en examinant les orientations méthodologiques de chacun des carnets. Nous avons donc pu constater que la majorité de ceux-ci constituaient des recensions des écrits (analyse narrative de la littérature) ou des comptes rendus de recherches qualitatives, 2 carnets consistaient en une méta-analyse et 2 autres en une revue systématique de recherche. Enfin, nous nous sommes attardés à la façon dont les résultats produits dans ces documents sont traduits en préconisations pour la pratique au regard des thèmes abordés.

Le mandat du CCA, promouvoir l'éducation basée sur des données probantes ?

Le Conseil Canadien sur l'Apprentissage (CCA) est «un organisme indépendant2 à but non lucratif. Il a pour mission de fournir aux Canadiens de l'information fondée sur des éléments objectifs afin

2 À ce titre, le CCA (2007) met à l'avant plan les quatre attributs suivants : l'indépendance par rapport au politique, une perspective nationale, un arrimage à des informations Evidence-Based et une vision de l'apprentissage qui ne se limite pas aux apprentissages scolaires.

qu'ils puissent prendre les meilleures décisions possibles en ce qui concerne l'apprentissage à tous les stades de la vie, depuis la petite enfance jusqu'au troisième âge » (CCA, 2011, p. 2). Cet organisme a été créé en avril 2004 dans le cadre d'une entente avec Ressources Humaines et Développement Social du Canada (RHDSC) qui a assuré initialement son financement dans le cadre d'une subvention quinquennale d'un montant de 85 millions de dollars (CCA, 2007). À ce titre, dans une évaluation intermédiaire de la mise en œuvre du CCA, il est stipulé que « le mandat du CCA doit s'aligner sur les politiques et les priorités stratégiques de RHDSC » (EKOS, 2008, p. 22).

La naissance de cet organisme est liée à la mise en place d'une politique publique (Stratégie de l'innovation) par un gouvernement fédéral libéral. Celui-ci souhaitait la mise sur pied d'un organisme pancanadien « voué à informer les Canadiennes et Canadiens sur les enjeux et défis en matière d'apprentissage » (CCA, 2011, p. 44). L'idée d'un Institut Canadien d'éducation est avancée lors du sommet national sur l'Innovation et l'Apprentissage organisé en 2002 par le gouvernement du Canada dans le cadre de la promotion de sa Stratégie pour l'Innovation en lien avec l'importance pour la compétitivité du Canada de se doter d'une structure en mesure de fournir des données probantes sur lesquelles fonder les décisions concernant l'apprentissage (CCA, 2008). Cette annonce est particulièrement bien accueillie par les milieux économiques et syndicaux (Cappon, 2004). En 2003, des consultations ont été menées auprès de représentants des différentes provinces et territoires ainsi que de différentes ONG afin de sonder l'intérêt de mettre sur pied une telle structure.

En avril 2004, le CCA est porté sur les fonds baptismaux avec pour mandat «d'améliorer les résultats d'apprentissage de tous les Canadiens et favoriser la mise en place d'une architecture d'apprentissage pancanadienne en 1) informant les Canadiens sur l'état de l'apprentissage, 2) appuyant la réalisation d'études de qualité sur l'apprentissage, 3) favorisant la prise de décision fondée sur des données probantes en ce qui concerne l'apprentissage grâce à l'échange de connaissances, 4) devenant une ressource qui fait autorité au Canada en ce qui a trait aux questions liées à l'apprentissage » (CCA, 2008, p. 23).

Dès le départ, la référence à l'EBE est centrale dans la genèse du CCA : « the attribute of Evidence-Based reporting and researching was at the heart of the funding agreement between CCL's inaugural Board and the government of Canada » (CCA, 2007, p. 4). Par ailleurs, la mission du CCA s'inscrit bien de façon générale, dans la perspective du capitalisme cognitif et de l'exigence politico-économique de se doter d'une structure nationale en mesure de fournir des informations fiables et objectives sur l'état de l'apprentissage. L'apprentissage est conçu dans cette perspective comme un des principaux outils d'amélioration de la compétitivité d'une nation dans une société de la connaissance. Le CCA doit contribuer au développement de la compétitivité du pays, à l'innovation ainsi qu'au développement des compétences des Canadiens en facilitant l'accès de tous les acteurs individuels et collectifs concernés par des questions d'apprentissage à des données probantes. Dans cette perspective, le CCA se voit confier un objet stratégique – au moins au plan rhétorique – à savoir l'apprentissage tout au long de la vie, de la petite enfance jusqu'à l'âge adulte en passant par l'apprentissage en milieu de travail. Lors des consultations de 2003, « cinq grands domaines de l'apprentissage qui exigent une attention immédiate » (CCA, 2011, p. 13) ont été retenus : l'apprentissage chez les jeunes enfants, l'apprentissage en milieu de travail, l'apprentissage chez les adultes, l'apprentissage chez les autochtones et le thème de santé et apprentissage. Comme nous le discuterons plus loin, pour chacun de ces thèmes, le CCA a créé un centre du savoir pour l'appuyer dans son travail. Par ailleurs, le CCA s'est également donné cinq thèmes qu'il qualifie de transversaux (littératie, apprentissage virtuel, culture, apprentissage dans les milieux minoritaires francophones et genre). Ceux-ci concernent les situations formelles d'éducation de la maternelle à l'enseignement supérieur à partir desquels le CCA entendait collaborer avec les provinces et les territoires.

Le mandat du CCA est donc beaucoup plus large que celui qui caractérise le WWC aux Etats-Unis et inscrit résolument ce dernier dans la perspective d'une économie de la connaissance. À la différence du WWC, ce mandat n'est pas lié à la mise en œuvre d'une politique publique en matière d'éducation, mais bien d'une politique budgétaire et économique. Rappelons enfin que le CCA est un organisme national alors que l'éducation au Canada est un champ de compétences

provincial. Ce fait est d'ailleurs souligné de la manière suivante par le directeur du CCA : « Canada is unique through the absence in the country of a central government political accountability for education » (Cappon, 2004, p. 3). À plusieurs reprises, le CCA souligne qu'il constitue un lieu d'intégration d'informations produites à différents niveaux (local, régional et provincial) afin de fournir une image globale de l'état de l'apprentissage dans le pays. Ne constitue-il pas alors un levier pour le gouvernement du Canada de se doter d'un moyen de piloter le système d'apprentissage? Le CCA occupe une position inconfortable au regard d'un champ de compétences provincial. Est-ce cette position qui a conduit le directeur du CCA à souligner que le CCA rejetait clairement le mode de fonctionnement des *think tanks* et qu'il s'interdisait la formulation de toute prescription pour plutôt se présenter comme un partenaire au service des décideurs politiques en leur fournissant les données probantes à partir desquelles ils peuvaient prendre des décisions éclairées (Cappon, 2004) ?

Des outils au service de la promotion de l'EBE ?

Dès sa création, le CCA met en place une architecture dont les maîtres-mots, outre les données probantes, sont : stimuler la recherche de qualité, disséminer ses résultats, informer les Canadiens et favoriser les échanges de connaissances entre différentes catégories d'acteurs au plan pancanadien ainsi que contribuer au développement d'une culture de l'apprentissage au Canada. Le CCA structure son action autour de quatre composantes : (1) suivis et rapports concernant l'état de l'apprentissage au pays (il s'agit d'évaluer et de rapporter ce qui se passe au plan pancanadien3), (2) recherche et

3 Le CCA a contribué à la création d'un indice composite de l'apprentissage (ICA) qui consiste en une méthode statistique objective établissant des liens fiables entre les conditions d'apprentissage dans une communauté et ses retombées sur le bien-être économique et social (voir site du CCA). Cet indice a été élaboré selon la conception de l'apprentissage tout au long de la vie proposé dans le rapport Delors (1996) et est constitué de 26 mesures et de 17 indicateurs statistiques regroupés sous les quatre piliers de l'apprentissage distingués par Delors (1996).

mobilisation de connaissances (stimuler des recherches de qualité sur l'apprentissage et son utilisation), (3) échanges de connaissances (notamment le partage de pratiques qui marchent) et (4) initiatives stratégiques. Dans le tableau n ° 1, nous présentons vis-à-vis de chacune de ces composantes différentes réalisations du CCA.

Cette structure possède un air de famille avec celle mise en place aux États-Unis par les pouvoirs publics durant le processus d'institutionnalisation de l'EBE. Les composantes deux et trois correspondent à trois des axes de développement de l'*Institute of Educational Science* (IES) que nous avons présentés dans la section précédente.

Tableau n ° 1 : composantes et principales réalisations du CCA

Composantes/Objectifs	**Réalisations/Productions**
Suivis et rapports	-Accord avec statistiques Canada afin de développer des indicateurs sur l'éducation -Index composite de l'apprentissage -État de l'apprentissage au Canada (rapport annuel) -État sur l'enseignement post-secondaire au Canada -Enquête sur les attitudes des Canadiens à l'égard de l'apprentissage -Cartes interactives sur l'état de l'apprentissage au Canada sur des thèmes précis
Recherche et mobilisation de connaissances	-Centres du savoir -Carnets du savoir -Subventions de recherche -Chercheurs en résidence
Échanges de connaissances	-Centres du savoir et développement de consortiums pan

	canadiens
Initiatives stratégiques	-Coopérations avec les gouvernements provinciaux sous la forme d'accords bilatéraux. 21st Century Learning Initiative

Deux réalisations retiennent plus particulièrement notre attention pour l'instant : la création de Centres du Savoir et la production de Carnets du Savoir. Les cinq centres du savoir semblent constituer la pièce maîtresse du CCA. Ils concernent à eux seuls plus du tiers du budget alloué au CCA. Trente millions de dollars leur sont attribués globalement pour une période de 5 ans. Curieusement, très peu d'informations sont disponibles dans les sources consultées concernant tout à la fois les critères de choix des points d'ancrage de ces centres, leur fonctionnement, les institutions qui leurs sont liées, etc. Dans son rapport d'autoévaluation (CCA, 2007), le CCA souligne qu'ils occupent une position essentielle pour faire le pont entre la recherche et les utilisateurs potentiels et esquisse 4 objectifs assignés à chacun des cinq centres : (1) mettre sur pied un réseau national dans leur domaine d'expertise afin de permettre au CCA de réaliser les tâches liées à la réalisation de suivis et de rapports au plan pancanadien, (2) agir à titre de source d'expertise pour les activités de recherche et de mobilisation de connaissances, (3) contribuer à la diffusion de pratiques exemplaires et de modèles d'apprentissage en stimulant le dialogue et les échanges entre les chercheurs, les décideurs et les praticiens et (4) stimuler des activités d'échange de connaissance. Dans un travail ultérieur, nous souhaitons mieux comprendre la genèse et le fonctionnement de ces centres.

Le CCA met également en place une stratégie de diffusion de résultats de recherche pour le grand public via la publication électronique de Carnets du Savoir. Ces derniers ont été conçus comme nous l'avons souligné plus haut pour fournir, en quelque sorte, l'heure juste aux Canadiens en ce qui a trait à de bonnes pratiques en matière d'apprentissage. Ces carnets traduisent, interprètent et vulgarisent, entre autres, les résultats de rapport de recherche émis par les centres du savoir. Dans la suite de cette section, nous nous penchons plus particulièrement sur cet outil mis en place par le CCA.

Les Carnets du Savoir respectent tous un format uniforme (voir annexe B) : formulation d'un défi d'apprentissage (définition du problème et de son importance), un résumé des données objectives actuelles, les enjeux pour l'apprentissage et des pistes pour améliorer l'apprentissage. Ils proposent également des liens vers les sources des données et les recherches pertinentes. Chacun des carnets compte environ 2000 mots et porte sur un thème particulier. Parmi les thèmes abordés, nous observons une prégnance de la lecture (7 articles exclusifs) et des comportements (5 articles exclusifs). Contre toute attente, nous notons qu'une attention limitée est portée aux mathématiques (1 article exclusif). Nous proposons quelques pistes explicatives des constats qui se dégagent de notre analyse préliminaire. Il semble exister un consensus sur l'importance de la lecture comme outil de base pour accéder aux connaissances véhiculées dans les autres matières scolaires. La prégnance du thème de la lecture pourrait s'expliquer par la légère baisse du score moyen en lecture des élèves canadiens aux différentes évaluations du PISA (*Programme for International Student Assessment*), et une baisse significative de ceux-ci dans 5 des 10 provinces entre 2000 et 2009 (Knighton *et al*., 2010, p. 25). Le peu d'intérêt porté aux mathématiques dans ces carnets pourrait s'expliquer par les résultats des élèves canadiens en mathématiques et en sciences nettement supérieurs à la moyenne de l'OCDE aux évaluations du PISA en 2003 et 2009, et un rendement plus équitable que dans la plupart des pays membres (Knighton *et al*., 2010, p. 34). Nous émettons également l'hypothèse que le choix de recensions des écrits comme niveau de preuve a pour objectif d'être plus accessible au grand public. En effet, le mandat du CCA est plus large que celui du WWC et le contraint à s'adresser non seulement aux intervenants de premières lignes, mais aussi à monsieur et madame tout le monde.

En résumé, nous observons au Canada la mise en place d'une interface dont le mandat consiste notamment à faire la promotion de données probantes auprès des acteurs individuels et collectifs concernés par des questions d'apprentissage. Cette interface est adossée à une politique économique, mais ne concrétise pas une politique éducative pancanadienne, compte tenu des particularités du système canadien. Elle ne constitue pas, par conséquent, le relai de nouvelles prescriptions gouvernementales en matière de scolarité

obligatoire mais plutôt une instance visant à contribuer à informer le public et à fournir des résultats de recherche en mesure d'éclairer les prises de décision de différentes catégories d'acteurs individuels et collectifs au regard de questions d'apprentissage à différents stades de la vie. En outre, le contenu des carnets du savoir correspond assez peu aux canons habituels de l'EBE. On ne recense que deux méta-analyse et deux revues systématiques de recherche sur l'ensemble des Carnets. Par ailleurs, le style adopté pour présenter des préconisations à partir des résultats de recherche est moins prescriptif que celui adopté par le WWC. Cela nous conduit à formuler l'hypothèse selon laquelle la référence à une conception orthodoxe de l'EBE est moins structurante au sein du CCA qu'au sein du WWC et que les finalités de la traduction de la recherche poursuivies par le CCA diffèrent de celle du WWC.

3. Pour ne pas conclure

Avec le développement de l'EBE, l'amélioration de la communication des résultats de recherche est devenue un enjeu de taille (Davies *et al*., 2007). Il s'agit bien de promouvoir, non seulement une forme particulière de recherche, mais également d'assurer l'utilisation optimale des données probantes ainsi produites. En effet, une des thèses centrales de l'EBE consiste à affirmer qu'elle constitue un moyen de combler le fossé entre recherche et pratique (Saussez & Lessard, 2009 ; Trinder, 2000 ; Davies, 1999). Autant aux USA qu'en Angleterre, l'institutionnalisation de l'EBE s'accompagne du développement de nouvelles structures, financées par l'Etat, chargées de promouvoir l'EBE et de fournir aux acteurs individuels ou institutionnels la meilleure preuve disponible au regard d'une question précise. Les développements ultérieurs de notre recherche repose sur l'hypothèse d'analyse que le développement d'interfaces – soutenues par les pouvoirs publics – dédiées à la promotion de l'EBE matérialise des représentations particulières à propos des rapports entre recherche et pratique à travers leur visée de renforcement des liens entre production et utilisation de connaissances.

Dans cette contribution, nous nous sommes livrés à une analyse préliminaire au développement d'une recherche s'intéressant aux

processus de traduction de la recherche à l'œuvre dans de telles interfaces. Nous avons montré qu'au Canada, le CCA a développé une architecture assez proche de celles qui ont été développées aux Etats-Unis et en Angleterre lors de l'institutionnalisation de l'EBE. Toutefois, la comparaison sommaire du CCA avec le WWC aux USA au regard des modalités de diffusion des résultats de la recherche indique que, même si la référence aux données probantes est fréquente dans le discours du CCA, les productions mises à disposition des utilisateurs via les Carnets du Savoir produits par le CCA diffèrent des productions habituellement associées à l'EBE et notamment des informations diffusées à travers le WWC. Nous remarquons, entre autres, des différences au niveau des guides d'action comme stratégie de diffusion des données probantes relatifs à différents thèmes liés à la pratique[4]. Sur le plan terminologique, les titres de chaque thème présentant les résultats diffèrent dans leur appellation entre les pratiques prometteuses (Canada) au lieu de pratiques exemplaires ou efficaces (USA). Le contenu référant aux pistes de recommandation diffère dans leur approche, l'une étant plus normative, c'est-à-dire fixant les étapes à suivre pour une implantation en classe (USA voir les recommandations à l'annexe A), et l'autre étant plus suggestive (Canada), c'est-à-dire que le contenu identifie des éléments qui devraient être pris en compte dans une démarche d'amélioration de la pratique (voir annexe B). Fidèle au style habituel de l'EBE, les pistes de recommandations sont associées à un niveau de la preuve pour chaque recommandation formulée au sein d'un thème (USA), contrairement à une absence apparente dans la version canadienne. En effet, l'analyse du contenu des 46 Carnets du Savoir semble indiquer que la différence entre des données probantes établies selon différents niveaux de preuve et de simples données factuelles n'est pas discriminante pour établir ce qui constitue une recherche de qualité pour le CCA. Cette interface canadienne a privilégié les recensions des écrits, généralement qualitatives, comme orientation méthodologique. Seuls quatre carnets reposent sur des stratégies de compilation des données reconnues et valorisées au sein de l'EBE. Deux proposent une méta-analyse et deux une revue systématique de recherches.

---

[4] Cette comparaison terminologique a été effectuée en anglais à partir des deux sites Web afin d'observer les convergences et divergences.

Suite à notre analyse préliminaire, nous faisons l'hypothèse que le CCA a peut-être une compréhension plus large de la notion de preuve que celle qui est généralement admise au sein de l'EBE aux USA (y compris le WWC) en la situant dans la perspective de données fondées sur la recherche (*research-based practice*). Par ailleurs, la volonté du CCA de ne pas prescrire de bonnes pratiques le conduit souvent à envisager plutôt ce que Davies *et al.* (2007) nomment « Evidence-informed decision ». Il s'agit alors de fournir des outils de réflexion aux différents utilisateurs. En somme, le CCA proposerait une version plus *soft* de l'EBE, davantage en phase avec le modèle de la médecine basée sur des données probantes qui reconnaît la pertinence et l'importance du jugement du destinataire. Il doit donc y avoir une discussion des résultats de recherche par les acteurs concernés, un travail de contextualisation de la recherche aux particularités des situations concrètes qu'ils affrontent. Tout en s'inscrivant dans l'idéal de la rationalité instrumentale, la référence à une pratique informée par des données probantes plutôt qu'à une pratique fondée sur des données probantes ne matérialise-t-elle pas une représentation distincte des rapports entre production et utilisation de connaissances ?

Dans cette perspective, la conceptualisation proposée par Hammersley (2002) constitue une première tentative de mettre de l'ordre dans la manière de concevoir les rapports entre recherche et pratique ou les rapports entre recherche et politique. Cet auteur estime que, trop souvent, sous l'influence du fonctionnalisme, on a conçu le fossé entre la recherche et la pratique de manière un peu simpliste comme pouvant être réduit ou disparaître en transformant les praticiens en chercheurs (la pratique professionnelle est alors conçue de manière à se rapprocher du modèle de la recherche) ou en orientant la recherche vers la résolution de problèmes techniques spécifiques posés par la pratique. Dans ce cas, comme cela est promu par l'EBE, la recherche fournit des solutions immédiatement applicables à des problèmes pratiques. Elle serait en mesure de fournir au praticien ce dont il a besoin et de lui prescrire les actions requises pour faire face aux problèmes rencontrés. Dans cette vision, le fossé disparaît parce que les deux mondes fusionnent, perdent leur spécificité (et donc leur autonomie relative) au profit d'une unité d'orientation liée à l'exercice

de la raison et à son rôle structurant dans la conduite des affaires humaines, des conclusions pratiques pouvant être directement tirées de la science.

Pour Hammersley (2002), cette vision est héritée des Lumières et repose sur l'idée que le savoir scientifique possède un haut degré de validité et doit se substituer à l'idéologie dans la conduite des affaires humaines. Il s'agit d'une vision *dure* de *l'enlightenment*. Dans ce cas, la société est vue comme une totalité fonctionnelle et la recherche comme contribuant au fonctionnement efficace et harmonieux de cette totalité. La vie sociale est perçue comme faite d'un ensemble de problèmes sociaux qui doivent être traités par la recherche et corrigés. Ce « *correctionnalisme* » repose sur une causalité simple : la recherche nomme le défaut de fonctionnement, en identifie les causes et conçoit le remède approprié.

Notre position se rapproche de celle défendue par Hammersley (2002). Selon cet auteur, il serait plus juste et réaliste de prendre comme point de départ de la réflexion, l'existence de deux mondes différents (qu'il nomme la « two-world theory »), celui de la recherche et celui de la pratique, deux mondes différents et divergents, obéissant à des orientations spécifiques, partiellement conflictuelles, et à des rationalités distinctes. Dans une telle vision, la relation entre science et pratique (ou politique) ne pourrait être qu'indirecte car elle implique des processus individuels et collectifs de délibération. Les données probantes occuperaient une place parmi d'autres connaissances. L'usage de la recherche n'opèrerait que par le truchement du jugement pratique et entrerait nécessairement en concurrence avec d'autres arguments. Il s'agit d'une vision *douce* de *l'enlightenment.* Elle procède d'une représentation de la recherche comme une instance produisant pour la politique et la pratique des modèles d'intelligibilité, des perspectives théoriques éclairant des situations problématiques et contribuant par là à y « voir clair ». Ces modèles ont pour fonction de fournir aux instances politiques et professionnelles des « lectures » intelligentes, des ressources cognitives pouvant être utiles dans la construction du sens opérée par les acteurs (modèle dit des ressources cognitives). Dans ce cas, la contingence des situations et des processus de traduction joue pleinement, car les chercheurs ne font que proposer des modèles d'intelligibilité dont disposent ensuite les acteurs politiques et professionnels suivant la traduction qu'ils en

feront. Ici, la société n'est plus saisie comme une totalité fonctionnelle; elle apparaît sous diverses formes : comme une arène où divers groupes luttent et négocient, dans le conflit, leurs relations; comme un théâtre où jouent des acteurs ; comme un champ de forces et de luttes (système de relations changeantes et asymétriques) ou encore comme des narrations. Dans toutes ces images, les acteurs, insérés dans des rapports sociaux, interprètent la situation et produisent dans l'action du sens. Dans le cas des acteurs politiques et des professionnels en exercice, ils font des choix, prennent des positions et exercent leur jugement en situation, à la lumière de diverses considérations. On ne peut donc prédire avec précision ce qu'ils feront des corpus de connaissances mis à leur disposition.

Ainsi, même si la notion de données probantes ou de preuve s'est imposée dans le discours de différentes catégories d'acteurs collectifs (politiques, professionnels de l'intervention éducative de tout poil, chercheur, etc.) dans le champ de l'éducation, notamment au regard des interventions visant à soutenir la réussite éducative et les apprentissages des populations à risque, cette référence à la preuve est peut-être équivoque : comme Saussez et Lessard (2009) l'ont montré, les différents acteurs individuels et collectifs qui en font l'usage semblent accorder à cette notion une signification particulière selon leur position sociale et les intérêts et valeurs qu'ils défendent à partir de celle-ci. Dans quelle mesure les interfaces mises en place dans différents contextes nationaux et les modes de traduction de la recherche qu'elles promeuvent incarnent de telles logiques sociales ?

Bibliographie

BALL, S. (1994). *Education Reform. A Critical and Poststructural Approach.* Londres : Open University Press.

BORUCH, R. & MOSTELLER, F. (2002). Overview and New Directions. In MOSTELLER, F. & BORUCH, R. (Eds). *Evidence Matters. Randomized Trials in Education Research. Washington : The Brookings Institution.*

BORUCH, R. & HERMAN, R. (2007). What Works Clearinghouse, United States. In CERI. *Evidence in Education. Linking Research and Policy.* Paris : OCDE.

BORUCH, R., de MOYA, D. & Snyder, B. (2002). The Importance of Randomized Fields Trials in Education and Related Areas. In MOSTELLER, F. & BORUCH, R. (Eds). *Evidence Matters. Randomized Trials in Education Research. Washington : The Brookings Institution.*

CAPPON, P. (2004). *Launch Speech*. Speech pronouced at National Press Club, 25 november, Ottawa.

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. (2007). *A self appraisal of the CCL.* Ottawa : CCA.

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. (2008). *CCL proposal renewl of its fundjing agreement with the Governement of Canada in support of a canadian knowledge avantage.* Ottawa : CCA.

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. (2008). *The Canadian Council on Learning : supporting Canada's Knowledge avantage.* Ottawa : CCA .

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. (2011*). Quel est le futur de l'apprentissage au Canada ?* Ottawa : CCA

CERI (2007). *Evidence in Education. Linking Research and Policy*. Paris : OCDE.

DAVIES, H., NUTLEY, S. & SMITH, P. (2007). *What Works : Evidence-Based Policy and Practice in the Social Services.* Bristol : Policy Press.

DAVIES, P. (1999). What is Evidence-Based Education ? *British Journal of Educational Studies*, 47 (2), 108-121.

DAVIES, P. (2004). Systematic Reviews and the Campbell Collaboration. In G. Thomas & R. Pring (Eds). *Evidence-Based Practice in Education.* Corwall : Open University Press.

EKOS (2008). *Évaluation sommative du CCA*. Ottawa : CCA.

GOUGH, D. (2007). Weight of evidence : a framework for the appraisal of the quality and relevance of evidence. *Research Papers in Education*, 22 (2), 213-228.

KAESTLE, C. (1993). The Awful Reputation of Education Research. *Educational Researcher*, 22 (1), pp. 23+26-31.

KNIGHTON, T., BROCHU, P., & GLUSZYNSKI, T. (2010). The performance of Canada's youth in reading, mathematics and science: First results for Canadians aged 15. In *Measuring up: Canadian results of the OECD PISA study*. Ottawa: Industry Canada.

HAMMERSLEY, M. (2002). Educational Research. Policymaking and Practice. London : Sage.

MOULIER-BOUTANG, Y. (2007). *Le capitalisme cognitif : la nouvelle grande transformation*. Paris : Edition Amsterdam.

NORMAND, R. (2006). Les qualités de la recherche ou les enjeux du travail de la preuve en éducation. *Education et Sociétés*, 18 (2), 73-91.

NRC (2002). *Scientific Research in Education*. Washington: National Academies Press.

OAKLEY, A. (2002). Social Science and Evidence-Based Everything: The Case of Education, *Educational Review*, 54 (3), 277-286.

SAUSSEZ, F. et LESSARD, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue Française de Pédagogie*, 168, 111-136.

SLAVIN, R. (2002). Evidence-Based Educational Policies: Transforming Educational Practice and Research, *Educational Researcher,* 31 (7), 15-21.

SLAVIN, R. (2008). Evidence-based Reform in Education: Which Evidence Counts? *Educational Researcher*, 37 (1), 47-50.

SLAVIN, R. (2008). What Works ? Issues in Synthesizing Educational Programs Evaluations. *Educational Researcher*, 37 (1), 5-15.

TRINDER, L. (2000). Introduction : the Context of Evidence-Based Practice. In L.TRINDER & S. REYNOLDS (Eds). *Evidence-Based Practice. A Critical Appraisal*. London : Blackwell.

TRÖHLER, D. (2006). The new Languages and Old Institutions : Problems of Implementig New School Governance. In P. Smeyers & M. Depaepe (Eds). *Educational Research : Why « What Works» Doesn't Work*. Dordrecht: Springer .

WHAT WORKS CLEARINGHOUSE. (2013). Retrieved Octobre, 2013, from http://ies.ed.gov/ncee/wwc/

Annexes

Annexe A : un exemple de présentation de guide d'actions (WWC)

Title: *Improving Mathematical Problem Solving in Grades 4 Through 8*

Introduction

This practice guide provides five recommendations for improving students' mathematical problem solving in grades 4 through 8. This guide is geared toward teachers, math coaches, other educators, and curriculum developers who want to improve the mathematical problem solving of students.

Recommendations

- Prepare problems and use them in whole-class instruction. Level of Evidence Minimal
- students in monitoring and reflecting on the problem-solving process. Level of Evidence Strong
- Teach students how to use visual representations. Level of Evidence Strong
- Expose students to multiple problem-solving strategies. Level of Evidence Moderate

NB : Chaque recommandation est accompagnée d'un document pdf.

Extrait de ce lien Internet: http://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide.aspx?sid=16

Annexe B : un exemple de présentation de carnet du savoir (CCA)

Title: Promising practices in primary mathematics instruction

Introduction

Despite Canada's strong performance on international assessments of mathematical skill among 15-year-olds, many Canadian students

have weak math skills and struggle in their math classes. It has been suggested that classroom strategies fostering exploration and discovery, and guiding students to construct their own learning and knowledge can be effective in ensuring that all students acquire strong mathematical skills. However, a recent review of evidence conducted by CCL suggests that such an approach has modest effects on student achievement.

Different methods benefit different students

Most modern research on learning recognizes that children learn in different ways and at different rates. Pre-service teacher education often stresses using multiple modes of instructional delivery, and mathematics curricula in most jurisdictions recognizes this fact. Our results indicate this eclectic approach is appropriate, as no one instructional technique produced an overwhelmingly positive increase in student achievement, yet all seven factors appeared to have some significant positive impact. And notably, individualized instruction displayed a slightly stronger and more stable average effect than most other single interventions.

Deploy resources thoughtfully

While computer literacy may be a worthy goal in itself, our evidence does not suggest computer use is the best way to enhance mathematics performance. Depending on the cost of technology, decision-makers may want to consider whether their resources would be better directed to ensuring children are learning in an environment rich in the other factors conducive to achievement. Creating welcoming physical surroundings staffed by teachers well educated in developmentally appropriate techniques, within class sizes appropriate to facilitate such practices may represent an equal or better way to increase student achievement than heavy investments in technology.

Extrait de ce lien Internet (21 mars 2014): http://www.ccl-cca.ca/ccl/Reports/LessonsInLearning/LinL20090609Mathematics.html

mmmmmm