

# À propos de la performance des systèmes éducatifs et de leur amélioration

doi:10.18162/fp.2014.a45

## CHRONIQUE • Formation des maîtres

Bien loin d'être équivalents, les systèmes éducatifs connaissent des fortunes diverses. Pour analyser leur performance, nous nous appuyons sur les deux rapports McKinsey<sup>1</sup>, le premier (Barber et Mourshed, 2007) ayant traité des caractéristiques des systèmes les plus performants, et le deuxième (Mourshed, Chijoke et Barber, 2010) s'étant attardé aux stratégies mises en place par certains d'entre eux qui ont conduit à une amélioration notable.

### 1. Les systèmes éducatifs performants

**Un premier constat.** L'augmentation des dépenses dans le secteur de l'éducation n'entraîne pas nécessairement une amélioration de la performance globale du système. En effet, il convient de souligner que Singapour, l'un des pays affichant les meilleurs scores aux épreuves internationales se situe au 27<sup>e</sup> rang des 30 pays de l'OCDE en ce qui a trait aux dépenses par élève du primaire par rapport au PIB par habitant. En revanche, entre 1970 et 2005, les dépenses publiques en éducation aux États-Unis ont augmenté de 73 % en dollars constants mais la performance des élèves est demeurée pratiquement inchangée.

Afin de mieux comprendre les raisons du succès ou de l'échec des systèmes scolaires, les auteurs de l'étude en ont examiné 25 à travers le monde parmi lesquels 10 des plus performants. Sur le plan méthodologique, la performance des pays a été établie à partir du classement aux épreuves de PISA (Programme international pour le

1 McKinsey est une importante entreprise d'expertise-conseil possédant une centaine de bureaux dans 56 pays. Elle publie des études dans de multiples domaines, dont celui de l'éducation.

suivi des acquis des élèves). De plus, les auteurs ont analysé environ 500 articles, études et rapports sur l'enseignement et les systèmes éducatifs; ils ont conduit également des entretiens auprès d'une centaine d'experts et de décideurs.

En dépit de l'augmentation des dépenses et de la mise en œuvre de diverses stratégies telles que la diminution du nombre d'élèves par classe, une plus grande décentralisation de la prise de décision au niveau des écoles, l'élaboration de nouveaux programmes scolaires, un renforcement de l'inspection et de l'évaluation, etc., il ressort que ces efforts n'ont pas eu les effets escomptés pour améliorer la performance des systèmes. Au mieux, la performance s'est légèrement améliorée.

**Un deuxième constat.** Il était sans doute un peu naïf de croire que des changements de structure, en périphérie de l'action directe de l'enseignant avec ses élèves, allaient améliorer la qualité de l'enseignement offert en salle de classe. En effet, « toutes les données disponibles convergent et indiquent que la qualité des enseignants est le premier facteur d'explication des différences de niveaux entre les élèves. » (Barber et Mourshed, 2007, p. 15). À ce propos, les recherches sur la valeur ajoutée conduites dans l'État du Tennessee (Sanders et Rivers, 1996) ont fait ressortir l'importance de la variable enseignant dans la réussite scolaire des élèves : en attribuant à deux élèves de huit ans de niveau moyen des enseignants d'efficacité différente, un très performant et un autre peu performant, on observe un écart de 50 points centiles après trois ans. Les études montrent que les élèves recevant un enseignement de maîtres performants progresseront en moyenne trois fois plus vite que ceux confiés à des enseignants peu performants. Selon le point de vue des directeurs d'établissement interrogés dans les divers pays analysés, c'est la qualité de l'enseignement offert dans les classes qui explique la différence de performance des élèves. Toutes les études examinées indiquent que les élèves confiés, dès leurs premières années de scolarisation, à des enseignants peu performants ont très peu de chances de rattraper leur retard par la suite.

Barber et Mourshed (2007) indiquent qu'en dépit de leurs différences importantes, les systèmes éducatifs performants mettent tous l'accent sur l'amélioration de l'enseignement sur le terrain. Plus particulièrement, ils font ressortir trois éléments essentiels : d'abord, les meilleurs systèmes scolaires incitent les personnes les plus compétentes à devenir enseignants; ensuite, ils leur offrent une formation de qualité; enfin, ils s'assurent que chaque élève puisse recevoir le meilleur enseignement possible, car la performance globale du système dépend en fin de compte de la réussite de chaque élève. Il semble donc que la différence entre la réussite et l'échec d'une réforme dépende de ces trois facteurs reliés à celui qui est l'acteur de première ligne : l'enseignant. En fait, la qualité d'un système scolaire ne peut excéder celle des membres de son corps enseignant qui, dans leurs salles de classe, mobilisent des stratégies pour améliorer la performance de leurs élèves.

Il faut donc doter les enseignants des compétences professionnelles requises pour qu'ils puissent offrir un enseignement de qualité et cela passe par le développement professionnel, autrement dit, par la formation continue des enseignants. Pour y arriver, Barber et Mourshed (2007) suggèrent que les enseignants prennent connaissance des meilleures pratiques d'enseignement, deviennent conscients de leurs faiblesses et assistent à des démonstrations concrètes de stratégies efficaces dans un environnement proche de celui des classes réelles. Ils doivent aussi vouloir apporter les changements à leurs façons de faire. À l'instar des autres formations professionnelles (médecins, infirmières, avocats, etc.), l'apprentissage des comportements désirés est plus assuré s'il se déroule dans un contexte où sont rencontrées les conditions réelles de pratique du métier.

## 2. Les stratégies d'amélioration mises en place

La seconde étude de McKinsey, par Mourshed, Chijoke et Barber (2010), cherche à répondre à la question suivante : comment un système fait-il pour progresser? Comment, par exemple, un système peu performant fait-il pour devenir « bon »? Et comment ensuite passer du niveau « bon » à « très bon »?

Sur le plan méthodologique, les auteurs du rapport ont étudié une vingtaine de systèmes éducatifs aux performances différentes, mais qui partageaient tous la caractéristique d'avoir réalisé des progrès significatifs et durables (Mourshed et al., 2010, p. 2). Aux fins de comparaison, ils ont normalisé sur une échelle commune la performance des pays aux épreuves PISA, TIMSS, NAEP, et sur d'autres évaluations locales, ce qui leur a permis d'établir une échelle de cinq niveaux de performance : faible, correct, bon, très bon, excellent. Les chercheurs ont ensuite cherché à savoir comment chacun de ces systèmes avait réussi à progresser. Pour y arriver, ils ont mené une série d'entretiens (N = 200) avec les acteurs des réformes de ces systèmes et analysé 600 mesures concrètes d'amélioration mises de l'avant dans ces pays.

Les résultats colligés montrent que tous les systèmes peuvent progresser. Le rapport met l'accent sur un tronc commun de fondamentaux, quel que soit le niveau de performance des pays :

La formation initiale des enseignants; l'évaluation des élèves; l'utilisation d'indicateurs de performance pour mesurer les progrès, au niveau des élèves comme des établissements, et allouer les moyens en conséquence; l'adaptation des programmes d'enseignement aux besoins d'un pays; la motivation des enseignants par un système de rémunération valorisant; le développement des compétences d'enseignement des professeurs et des compétences de management des chefs d'établissement, et enfin la clarté et la pérennité de la politique éducative. (Mourshed et al., 2010, p. 4)

Par ailleurs, le progrès de chaque pays est assuré par la mobilisation de stratégies propres à son niveau. Ainsi, des actions efficaces à un stade donné peuvent être différentes des actions pertinentes au stade de performance suivant. Les systèmes « faibles » qui veulent atteindre le niveau « correct » doivent orienter leurs efforts sur la mise en place des bases de l'apprentissage de la langue et des mathématiques. Par exemple, en quelques années seulement, des systèmes scolaires initialement peu performants, comme ceux du Madhya Pradesh en Inde, du Minas Gerais au Brésil, et du Cap-Occidental en Afrique du Sud, ont amélioré de manière notable les résultats de leurs élèves en lecture et calcul, tout en réduisant sensiblement les disparités liées à l'origine sociale des élèves.

Les réformes menées par les systèmes éducatifs qui sont passés du niveau « bon » à celui « très bon » ont activé principalement des leviers comme le renforcement des approches pédagogiques et la transmission de ces savoir-faire entre les enseignants (Mourshed et al., 2010). Ainsi, pour des systèmes ayant une bonne performance et qui veulent progresser, la priorité serait donc de renforcer les approches et les pratiques pédagogiques, à travers en particulier : l'accompagnement des jeunes enseignants sur le terrain par leurs collègues expérimentés, une préparation plus systématique des cours en commun, le partage des bonnes pratiques au sein de l'établissement et au-delà, sous l'égide du chef d'établissement.

Quel que soit le niveau, dans tous les systèmes qui ont progressé, on mentionne que 72 % des actions mises en œuvre sont liées à des mesures de renforcement des méthodes de travail sur le terrain. C'est donc au niveau de la classe et des pratiques d'enseignement que les enjeux deviennent primordiaux.

## Références

- Barber, M. et Mourshed, M. (2007). *Les clés du succès de systèmes scolaires les plus performants*. New York, NY : McKinsey and Co. Repéré à [https://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How\\_the\\_Worlds\\_Best\\_Performing\\_french.pdf](https://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How_the_Worlds_Best_Performing_french.pdf)
- Mourshed, M., Chijioke, C. et Barber, M. (2010). *Les clés de l'amélioration des systèmes scolaires. Comment passer de « bon » à « très bon »?* New York, NY : McKinsey and Co. Repéré à <http://cms.unige.ch/asso-etud/adelep/wp-content/uploads/2014/04/mckinsey2010a.pdf>
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement : Research progress report*. Repéré à [http://www.cgp.upenn.edu/pdf/Sanders\\_Rivers-TVASS\\_teacher%20effects.pdf](http://www.cgp.upenn.edu/pdf/Sanders_Rivers-TVASS_teacher%20effects.pdf)

## Pour citer cet article

- Gauthier, C. et Tagne, G. (2014). À propos de la performance des systèmes éducatifs et de leur amélioration. *Formation et profession*, 22(2), 74-77. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.a45>