



HAL
open science

Les programmes “ clé en main ” aux Etats-Unis : des modèles d’intervention pédagogique en réponse à la crise de l’école

Caroline Viriot-Goeldel

► To cite this version:

Caroline Viriot-Goeldel. Les programmes “ clé en main ” aux Etats-Unis : des modèles d’intervention pédagogique en réponse à la crise de l’école. Crise en éducation, 2011, Nanterre, France. hal-01862891

HAL Id: hal-01862891

<https://hal.science/hal-01862891>

Submitted on 27 Aug 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les programmes « clé en main » aux Etats-Unis : des modèles d'intervention pédagogique en réponse à la crise de l'école

Caroline Viriot-Goedel,

* Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'UPEC

CIRCEFT EA 4384

caroline.viriot-goedel@u-pec.fr

RÉSUMÉ. Aux Etats-Unis, les années 2000 ont été marquées par la multiplication, dans les écoles, de programmes « clé en main ». Ces programmes prêts à être enseignés ont été conçus comme un moyen de lutte contre la crise du système éducatif devenue manifeste à cette époque. Après en avoir dégagé les principales caractéristiques, nous analyserons le contexte sociopolitique qui a suscité leur essor et nous tenterons d'évaluer leur impact sur le système éducatif américain.

MOTS-CLÉS : Crise - Élèves en difficulté - Enseignement primaire - Education comparée - *Accountability* - Education basée sur la preuve

1. Introduction

“*A Nation at Risk*” : ainsi s’intitulait la lettre ouverte au peuple américain que la commission nationale pour l’excellence en éducation (NCEE) adressait en 1983 au Ministre de l’Éducation. Pour la première fois, les insuffisances et les déficiences du système scolaire américain étaient pointées. Un constat d’échec se trouvait dressé sur la base d’une série d’indicateurs parmi lesquels figuraient les performances médiocres des élèves américains dans les études comparatives internationales, ainsi que le fort taux d’illettrisme rencontré chez les adultes (23%) et les jeunes de 17 ans (13%). La lettre ouverte mettait également en lumière le fait que les résultats moyens des lycéens étaient inférieurs à ceux d’il y a 26 ans, au moment du lancement du Spoutnik soviétique¹. Elle relève enfin la persistance de l’“*achievement gap*”, terme désignant les inégalités de performances entre les différents groupes ethniques et socio-économiques.

Cette lettre ouverte nous semble avoir constitué un tournant dans le monde éducatif américain. On peut situer à ce moment, au début des années 80, le changement de paradigme opéré par la politique américaine : de la « guerre contre la pauvreté » (“*war on poverty*”), on passe dès lors à la lutte contre la faillite de l’école américaine. Confronté à ce qu’on appelle aussi la « crise de l’école », crise comparable à celle que connaissent de nombreux pays occidentaux, le pays met alors en œuvre une série de mesures, dont les programmes « clé en main ». Ces programmes ont connu depuis un essor remarquable, a fortiori depuis les années 2000. Nous nous intéresserons dans un premier temps à leurs caractéristiques, pour analyser dans un second temps le contexte sociopolitique et éducatif dans lequel ils se sont imposés. Nous nous intéresserons enfin à leur impact sur le système éducatif américain.

2. Les programmes « clé en main »

2.1. Présentation

Ce qui surprend l’observateur étranger, c’est d’abord l’existence d’une pléiade de programmes : rien que dans le domaine de l’apprentissage de la lecture, on en dénombre actuellement 171 (USDE & IES, 2011). C’est ensuite l’absence d’un terme générique univoque pour désigner un concept de cours « tout faits », « prêts à l’emploi », « prêts à être enseignés ». En effet, “*Programs*”, “*interventions*”, “*models*”, “*curricula*” ou encore “*off-the-shelf programs*” (Tivnan & Hemphill, 2005) sont autant d’appellations utilisées dont aucune ne s’est imposée.

Pour ce qui est de leurs contenus, ces programmes « clé en main » comportent les programmations des séances, les séances d’enseignement décrites dans leur moindre détail, les exercices des élèves et tous les supports qui s’y rapportent. De surcroît, s’ajoutant à ces supports divers et variés, c’est la formation des enseignants qui est « fournie » dans le *package*, sans compter la mise à disposition d’un expert en mesure de dispenser des conseils à l’école. C’est là une première différence notable avec les outils d’enseignement traditionnellement proposés par les éditeurs.

Cela étant, l’élément marquant de ces programmes nous paraît résider dans le fait que les *curricula* reposent sur des principes empruntés à la recherche scientifique (*Evidence Based Practices*). Il s’agit, de plus, de programmes eux-mêmes expérimentés et évalués au préalable dans le cadre d’une recherche scientifique expérimentale, leur efficacité étant

¹ Le lancement réussi du satellite soviétique Spoutnik en 1957 a été perçu dans le monde occidental, et plus particulièrement anglo-saxon, comme un choc politico-culturel. On a subitement eu conscience d’avoir été dépassé technologiquement par l’URSS et on en a rapidement tiré des conséquences dans le domaine éducatif. En RFA, on a parlé à l’époque de « SpoutnikSchok », comparable au choc provoqué par PISA en 2000.

censée avoir été démontrée par les données quantitatives relatives aux performances des élèves.

Ces programmes s'attachent principalement à enseigner la lecture et les mathématiques, et nous en distinguons deux types : ceux destinés à enseigner une discipline en classe, et ceux destinés à aider les élèves en difficulté au moyen de séances supplémentaires, délivrées individuellement ou en petit groupe.

2.2. L'exemple de *Reading Recovery*

Parmi ces programmes, "*Reading Recovery*" est l'un des plus anciens, le plus répandu et le plus étudié par la recherche, c'est pourquoi il constitue un exemple particulièrement intéressant. Conçu dès le milieu des années 70 par Mary Clay, chercheuse néo-zélandaise, il a depuis connu une expansion sans égal à travers le monde. Depuis 1984, date à laquelle *Reading Recovery* a été introduit aux Etats-Unis, c'est plus d'un million cinq cent mille élèves qui en ont bénéficié dans les 49 Etats où il est désormais présent (IDEC, 2011).

Le programme s'adresse aux élèves de première année d'école élémentaire éprouvant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il est généralement dispensé, dans les écoles où il est mis en place, aux 20% d'élèves les plus faibles de l'établissement. C'est un programme court – sa durée varie entre 12 et 20 semaines – et intensif – il offre une aide individuelle de trente minutes par jour. C'est l'intensité de l'aide et son caractère individuel, combinés aux contenus spécifiques du programme qui sont censés assurer l'efficacité du dispositif. L'aide est dispensée par un enseignant de l'école élémentaire, généraliste ou spécialisé, formé préalablement aux procédures de *Reading Recovery*. Ce dernier procède à une évaluation initiale outillée qui permet de déterminer le niveau de l'élève qui lui est adressé afin de mieux cibler l'intervention (Clay, 1993a).

L'approche est dite « fondée sur la langue » ("*Language based*") ; on « apprend à lire en lisant » ("*learning to read by reading*") un corpus de plusieurs centaines d'albums répartis en 16 niveaux de difficulté ("*leveled readers*"). L'enseignement des correspondances grapho-phonémiques est intégré à la lecture et à l'écriture, au fur et à mesure des difficultés rencontrées par l'élève ("*embedded*"). La lecture de l'élève est évaluée de manière qualitative et quantitative lors de chaque séance.

Toutes les séances sont construites sur le même modèle.

Tableau 1. Déroulement d'une séance type de *Reading Recovery*

1	Relecture d'un album familier
2	Relecture du nouvel album de la veille et évaluation
3	Travail du code
4	Ecriture d'une phrase
5	Entraînement phonologique
6	Remise en ordre d'une phrase
7	Introduction d'un nouvel album
8	Lecture du nouvel album

L'idée de reproduire un déroulement à l'identique lors de chaque séance n'est pas dépourvue d'intérêt. On sait à quel point les élèves en difficulté peuvent se méprendre sur la nature des tâches de lecture, les procédures requises et l'activité intellectuelle à mobiliser

(Goigoux, 2000 ; Bautier et Rayoux, 2009). En offrant un modèle d'enseignement explicite et reproduit à l'identique lors de chaque intervention, ces programmes permettraient de réduire les malentendus en termes d'objectifs et de fonctionnements.

Enfin, à l'instar des autres programmes de ce type, il s'agit d'un dispositif dont de nombreuses recherches scientifiques confirment l'efficacité. On recense plus d'une centaine d'études consacrées à l'évaluation de l'efficacité de *Reading Recovery*. Trois grandes méta-analyses mettent en regards les résultats obtenus (Elbaum, Vaughn, Hughes, & Moody, 2000 ; D'Agostino & Murphy, 2004 ; USDE & IES, 2008). Si la majorité des études concluent à une amélioration des performances des élèves, et plus particulièrement de ceux possédant les meilleures capacités méta-linguistiques, l'évaluation du programme demeure une source de querelles méthodologiques incessantes. Les questions des instruments de mesures utilisés (tests standardisés vs. outils de Mary Clay), des méthodes utilisées (appariement vs. randomisation) et de déperdition de l'échantillon (*cf.* le sort des élèves qui quittent le programme avant la fin au profit d'une aide plus spécialisée) ne cessent d'alimenter un débat scientifique animé au sein duquel les auteurs se répondent par articles interposés. En cela, *Reading Recovery* est également emblématique du débat scientifique soulevé par les programmes clé en main. On peut ainsi légitimement s'interroger sur cette « garantie d'efficacité » qui est censée être apportée par la recherche. L'exemple de *Reading Recovery* invite ainsi à émettre quelques réserves sur la toute-puissance de l'expérimentation contrôlée et aléatoire à grande échelle (*randomized trials*) et sur le caractère « incontestable » de ses résultats.

L'examen du contexte sociopolitique permet d'appréhender les conditions de l'essor de *Reading Recovery* et des centaines de programmes clé en main qui lui ont succédé, au point d'apparaître comme la solution privilégiée face à la crise de l'école.

3. Les conditions de l'essor des programmes « clé en main »

3.1. *L'accountability ou le principe de responsabilité comme matrice de la réforme pédagogique*

La politique fédérale de *No Child Left Behind* se fonde incontestablement sur le principe d'*accountability*² (Dupriez, Mons, 2011). Cela apparaît clairement dans la présentation qu'en fait le Ministre de l'Éducation en 2002 :

« *This historic reform gives states and school districts unprecedented flexibility in how they spend their education dollars, in return for setting standards for student achievement and holding students and educators accountable for results.* »³(USDE, 2002).

Mons et Dupriez définissent l'*accountability* comme le « *couplage de mesures de la production du système éducatif (le plus souvent des acquis des élèves) et de responsabilisation des établissements scolaires, eu égard aux résultats obtenus par leurs élèves.* » (2011). Ce principe de gouvernance met l'accent sur la responsabilisation des acteurs éducatifs locaux, ici des écoles, dans l'apprentissage des élèves. Les écoles et leurs équipes pédagogiques sont en effet tenues pour responsables des performances de leurs élèves par leur hiérarchie. Le principe d'*accountability* requiert par conséquent la définition par les Etats de contenus d'enseignement (standards de contenus), de niveau de performance à atteindre (standards de performances) ainsi que la mise en place d'évaluations standardisées. Ce sont ces évaluations standardisées qui régulent les ressources : les résultats

³ « Cette réforme historique donne aux Etats et aux écoles une flexibilité sans précédent dans la manière de dépenser leurs budgets consacrés à l'éducation, en échange de l'établissement de standards de résultats des élèves et de la responsabilisation des élèves et des éducateurs, redevables de leurs résultats ». Traduction de l'auteur.

des élèves enclenchent alors pour les écoles des mécanismes de sanctions positives (attribution de ressources par exemple) ou négatives. Ainsi les établissements ne réalisant pas des progrès réguliers (*Adequate Yearly Progress, AYP*) sont-ils dans l'obligation de prendre une série de mesures pouvant aller jusqu'au changement du personnel de l'école, ou encore à la transmission de la gestion de l'école à une entreprise privée.

D'une manière générale, le principe d'*accountability* a conduit à une multiplication des dispositifs de différenciation de l'offre pédagogique (Dupriez & Mons, 2011). En vertu de ce principe, les écoles sont en effet incitées à diversifier l'offre pédagogique pour favoriser la réussite de tous leurs élèves, à refondre les programmes d'enseignement lorsque les résultats des élèves sont insuffisants, à mettre en place des dispositifs de soutien aux élèves en difficulté. Cela est d'autant plus vrai dans les écoles qui nécessitent une amélioration ("*in need of improvement*"), où ces mesures peuvent être requises.

Si le principe d'*accountability* semble ainsi créer un contexte de réforme pédagogique au sein des établissements, reste à préciser dans quelle mesure ce contexte est propice à la mise en œuvre de ces programmes « clé en main ».

3.2. L'éducation basée sur la preuve (EBP) ou l'exigence d'une garantie scientifique des programmes « clé en main ».

La mise en œuvre des réformes pédagogiques attendues des écoles dans le cadre de cette politique d'*accountability* exige un certain nombre de moyens : travail de l'équipe enseignante, formation continue des maîtres, heures consacrées au soutien, équipement matériel etc... L'investissement financier peut être pris en charge par différents acteurs, dont les communes et l'Etat fédéral. Les subventions fédérales sont régulièrement attribuées depuis l'*Elementary and Secondary Education Act (ESEA)* de 1965 et ses reconductions successives. Votée par Johnson dans le cadre de la « guerre contre la pauvreté », l'ESEA est une législation fédérale dotée de fonds important et visant à créer des conditions de l'égalité des chances. L'un des titres de cette législation, "*Title One*", s'adresse plus particulièrement aux écoles comportant un fort pourcentage (40% ou plus) de familles à faibles revenus. Ces subventions sont accordées aux écoles sur la base de leur implication, de leur travail en vue d'améliorer les résultats de leurs élèves. Le *No Child Left Behind Act (NCLB)* signé par Georges W. Bush en 2002, dernier renouvellement en date de l'ESEA, a vu ces fonds augmenter de manière conséquente. Les fonds destinés à la lecture ont même quadruplé entre 2001 et 2007. En plus des aides traditionnellement attribuées dans le cadre de *Title One*, *NLCB* comporte également une initiative intitulée *Reading First*, destinée à permettre à tous les élèves d'atteindre le niveau requis en lecture en fin de troisième année d'école élémentaire et financée à hauteur d'un milliard par an. Quant à la formation des maîtres que nécessitent ces programmes, plusieurs autres sources de financement peuvent également être sollicitées via ces subventions fédérales.

L'expansion des programmes « clé en main » a été incontestablement favorisée par l'attribution de ces subventions fédérales. L'innovation majeure de la législation scolaire du *No Child Left Behind Act* réside en effet dans le fait qu'on exige des écoles auxquelles on accorde ces ressources qu'elles fondent leur enseignement sur les résultats de la recherche scientifique, « *Scientifically Based Research* », la formule apparaissant plus d'une centaine de fois dans le *NCLB*. Il s'agit d'une recherche qui implique la mise à l'épreuve d'hypothèses par des procédures rigoureuses, systématiques et objectives, notamment sous la forme d'essais contrôlés randomisés (Lessard, 2009). Ces derniers sont censés produire des connaissances fiables, valides et pertinentes pour les programmes éducatifs, lesquels sont à leur tour évalués par cette recherche scientifique. C'est ainsi finalement par le biais du financement que les écoles sont incitées à la mise en œuvre de programmes « clé en main », atouts stratégiques pour l'obtention des subsides fédéraux :

« *The NCLB Act puts a special emphasis on determining what educational programs and practices have been clearly demonstrated to be effective through rigorous scientific research. Federal funding will be targeted to support these programs and teaching methods that improve student learning and achievement* »⁴ (USDE, 2002)

Dans le domaine de la lecture par exemple, le texte de présentation de la loi mentionne que des subventions seront accordées dans le cadre de *Reading First* aux écoles visant à améliorer les performances en lecture de leurs élèves en mettant en œuvre un enseignement de la lecture fondé sur la recherche scientifique :

« *The NCLB Act will support scientifically based reading instruction programs in the early grades under the new Reading First program and in preschool under the new Early Reading First program. Funds will be available to help teachers strengthen old skills and gain new ones in effective reading instructional techniques.* »⁵ (USDE, 2002).

La législation définit explicitement la recherche scientifique en lecture et mentionne les activités que les Etats et les écoles bénéficiant de ces subventions doivent mener en se fondant sur cette recherche (*idem*). Nous sommes ainsi en présence d'une politique d'éducation basée sur la preuve (EBP), que Lessard définit comme une « approche des pratiques et des politiques éducatives qui préconise que celles-ci doivent être fondées sur les données les plus probantes produites par la recherche » (2009).

Une démarche de ce type implique que soient mis en place des dispositifs de vulgarisation de la recherche existante. C'est pourquoi le Ministère de l'éducation a créé le site Internet *What Works Clearing House*, qui offre une revue systématique de recherches en ligne à destination des décideurs de la communauté éducative et des collectivités territoriales (U.S.D.E & IES, 2002). Il présente et analyse les preuves scientifiques disponibles sur chacun des ces programmes clé en main, afin de fournir l'information nécessaire pour opérer des choix fondés sur la recherche scientifique. Il s'appuie pour cela notamment sur les études comportant des essais contrôlés randomisés, les mieux à même, selon eux, de rendre compte de l'efficacité de ces programmes.

Faire le choix d'un programme « clé en main » connu, voire reconnu, par le Ministère de l'Éducation, c'est ainsi, pour une école, non seulement témoigner de ses efforts pour améliorer la qualité de son enseignement en fondant ses pratiques sur la recherche scientifique, mais aussi s'offrir la possibilité d'accroître ses ressources. Autrement dit, le financement des programmes « clé en main » prend ainsi place dans un mode de gouvernance au sein duquel les autorités régulent les réformes pédagogiques par l'attribution de financement aux établissements, lesquels sont en retour rendus responsables des résultats de leurs élèves. La mise en œuvre dans les écoles de programmes « clé en main » participe ainsi pleinement du nouveau paradigme de l'*accountability*, qui vise à améliorer les résultats des élèves en rendant les établissements et les acteurs locaux responsables de l'apprentissage de leurs élèves.

Si le système éducatif et les programmes d'enseignement relèvent des compétences de chacun des Etats de l'Union, le Ministère fédéral incite néanmoins les écoles, par le biais

⁴ « Le *No Child Left Behind Act* met tout particulièrement l'accent sur l'identification des programmes et pratiques éducatives dont l'efficacité a clairement été démontrée par une recherche scientifique rigoureuse. Les subventions fédérales seront ciblées sur ces programmes et méthodes d'enseignement qui améliorent l'apprentissage et les performances des élèves » Traduction de l'auteur.

⁵ « Le *No Child Left Behind Act* soutiendra les programmes d'enseignement de la lecture basés sur la recherche scientifique dans le cadre du programme *Reading First* pour les premières années de l'école élémentaire et dans le cadre du nouveau programme *Early Reading First* pour l'école maternelle. Des fonds seront disponibles pour aider les enseignants à consolider leurs compétences et à en acquérir de nouvelles dans les techniques efficaces d'enseignement de la lecture ». Traduction de l'auteur.

notamment des subventions fédérales, à adopter des programmes « clé en main ». Ainsi, le principe d'éducation basée sur la preuve (EBP) s'exerce-t-il par le biais d'une incitation financière qui en posant des cadres, impose un certain nombre de pratiques pédagogiques, cela dans le strict cadre légal, c'est-à-dire sans imposer de « curriculum fédéral » via une législation, et tout en préservant la marge de manœuvre des acteurs locaux. Les Etats conservent la définition des standards de contenus et de performances ainsi que la mise en place des dispositifs d'évaluation standardisés, quant aux écoles, le choix des programmes « clé en main » leur revient.

Ainsi donc le principe d'*accountability*, conjugué à celui d'éducation basée sur la preuve, tous deux consacrés par la politique fédérale de *No Child Left Behind*, semblent-ils avoir incontestablement inspiré la réforme pédagogique américaine sous la forme des programmes « clé en main », imprimant de profonds changements dans le paysage éducatif américain.

4. L'impact des programmes « clé en main » sur le paysage éducatif américain

4.1. Impact sur la recherche scientifique

Le gouvernement fédéral impose, via les programmes de subvention, non seulement des pratiques pédagogiques dans les écoles, mais aussi des pratiques de recherche dans les universités et autres centres de recherche. La recherche en éducation a désormais pour objectif de déterminer ce qui fonctionne, "*What Works*" :

« On observe que, depuis la fin des années 80, d'importants fonds publics sont investis, autant en Angleterre qu'aux Etats-Unis, dans des programmes de recherche visant à établir l'efficacité d'une méthode, d'un programme ou d'une intervention éducative ainsi que dans la production de revues systématiques de recherche » (Lessard, 2009)

De fait, l'évaluation des programmes « clé en main » constitue désormais une part importante de la recherche en éducation, concentrant une grande partie des ressources.

Ce faisant, l'Etat fédéral exerce donc une double influence sur la recherche en éducation, une influence méthodologique - il lie le financement de la recherche à la mise en œuvre de pratiques telles que les essais contrôlés randomisés - et une influence épistémologique – il impose une vision réduite et servile de la recherche, au risque de cantonner la recherche au développement de solutions techniques au détriment de la création d'intelligibilité (Lessard, 2009).

4.2. L'impact sur l'identité professionnelle des enseignants

La diffusion de ces programmes semble reconfigurer l'identité professionnelle du maître. En effet, dans le cas des programmes « clé en main », l'enseignant applique à la lettre des procédures toutes faites, lui laissant très peu, voire pas du tout, de marge de manœuvre. Cette conception réductrice de la mission d'enseignement laisse peu de place à l'autonomie de l'enseignant en matière de choix pédagogiques, de décision, autrement dit aux principaux attributs de sa professionnalité. Le paradoxe est manifeste, puisqu'au sein d'une politique de responsabilisation des acteurs locaux, les enseignants sont déchargés de leur responsabilité pédagogique, cette dernière étant transférée aux concepteurs des programmes clé en main.

Dans la lignée des travaux anglo-saxons sur la sociologie des professions, on peut définir l'enseignant professionnel comme celui qui « réalise en autonomie et en responsabilité des actes intellectuels non routiniers dans la poursuite d'objectifs en situation complexe » (Paquay, Altet, Charler, Perrenoud, 1996, p.14). Si justement, dans le cas des programmes clé en main, l'enseignant renonce à l'autonomie et transfère sa responsabilité pédagogique. Peut-on pour autant conclure à une perte de professionnalisation ?

Il convient néanmoins garder à l'esprit le contexte professionnel américain. Aux Etats-Unis, la formation des maîtres varie considérablement entre les Etats, mais parfois également au sein d'un même Etat, où existent des formations alternatives brèves dispensées dans l'urgence. Or la mise en œuvre des programmes « clé en main » s'accompagne obligatoirement d'une formation. Là encore, l'exemple de *Reading Recovery* est digne d'intérêt. En effet, alors que quelques séances suffiraient à former les enseignants de l'école primaire à appliquer les procédures de *Reading Recovery*, le choix a été fait d'une formation en alternance conséquente d'une durée d'une année à laquelle nous avons pu assister. Au cours de cette année, les enseignants en formation dispensent le programme d'aide à quatre élèves de leur école, suivent des cours sur la lecture ainsi que sur les procédures d'enseignement de *Reading Recovery*. Ils ont à leur disposition de nombreux outils leur permettant de s'entraîner à la pratique de l'évaluation par exemple, ainsi qu'une série d'ouvrages de Mary Clay, traitant aussi bien de l'évaluation que des procédures d'enseignement (e.g. 1993a, 1993b, 2005). Ils analysent enfin leur pratique en groupe à partir d'observation des séances qu'ils dispensent, repérant les processus cognitifs mis en œuvre par les élèves, et les effets de leurs interventions sur ces processus. Dans le cas de *Reading Recovery*, on peut affirmer que la formation ainsi dispensée est bien plus conséquente que la seule formation nécessaire à la mise en œuvre du programme, et si l'on peut critiquer son orientation exclusive et contestable sur l'œuvre de Mary Clay, nul doute que l'enseignant a la possibilité d'y acquérir des connaissances théoriques et professionnelles sur la lecture et son enseignement. Il sort de ce cycle de formation plus formé qu'il ne l'était auparavant dans le domaine de la lecture, et sera en mesure d'utiliser ces connaissances et compétences hors des séances de *Reading Recovery*, lors de son enseignement de la lecture en classe. Chaque année, les enseignants formés à *Reading Recovery* enseignent en effet également à près 400 000 élèves en classe régulière (RRCNA, 2011)

L'exemple de *Reading Recovery* montre ainsi que les programmes « clé en main » n'induisent pas forcément une déprofessionnalisation des enseignants, et que les formations *ad hoc* suivies par ces derniers sont même susceptibles de leur faire acquérir des connaissances et des compétences qui peuvent être réinvesties dans d'autres contextes.

5. Conclusion

Les Etats-Unis présentent un mode sui generis d'intervention de l'Etat fédéral dans le système scolaire. A la faveur d'un constat de crise de l'école, l'Etat fédéral a mis sur pied un dispositif qui, tout en paraissant préserver l'autonomie pédagogique des acteurs locaux (Etats, écoles ...), impose à ceux-ci des conditions contraignantes.

Au point de départ, il y a une attribution de moyens supplémentaires en vue de pallier les défaillances du système. En se fondant sur le principe de l'*accountability*, l'Etat fédéral tient à responsabiliser les bénéficiaires de ces moyens et ce en exigeant des résultats, la spécificité américaine résidant dans la manière dont l'efficacité des résultats en question est censée être garantie : à savoir l'utilisation de méthodes validées la recherche scientifique. Tel est le sens de la fameuse « éducation basée sur la preuve » (EBP). C'est ainsi que l'Etat fédéral a encouragé un système d'enseignement et de remédiation sous la forme de « programmes clé en main » accompagnés de formation des enseignants, que les écoles peuvent choisir dès lors que les programmes en question ont fait la preuve scientifique de leur efficacité. Face à la crise, l'Etat fédéral restreint l'autonomie de ses écoles et de ses enseignants, mais il le fait sur un mode spécifique – celui de l'octroi de subventions – et non pas via des instructions officielles comme au Québec ou dans certains *Länder* allemands (Viriot-Goeldel, 2008).

Si l'on souligne d'ores et déjà d'une part les limites de l'administration de la preuve de l'efficacité des programmes « clé en main », d'autre part de celles de ce système de testing à

fort enjeux sur lequel repose la gouvernance du système américain (Koretz, 2008), seul le recul permettra de juger de ces évolutions sur le long terme. Il n'en demeure pas moins que cette concaténation des méthodes d'enseignement à l'expérimentation scientifique constitue à notre sens un tournant épistémologique. Bien que non exempte de critiques, nous l'avons vu, cette politique a incontestablement contribué à réformer le système scolaire américain. De surcroît, elle a stimulé la recherche pédagogique ainsi que les publications portant sur les méthodes d'enseignement, contribuant à la diffusion d'une « culture pédagogique » de l'éducation basée sur la preuve dans l'opinion américaine. Il s'agit là, à notre sens, d'une authentique « universitarisation » de l'enseignement scolaire à partir de la recherche en éducation.

6. Bibliographie

Bautier, É. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage*. Paris : PUF.

Clay, M. (1993a). *The Observation Survey of Early literacy Achievement*.

Clay, M. (1993b). *Reading Recovery: A guidebook for teachers in training*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Clay, M. (2005) *Literacy lessons designed for individuals part two: Teaching procedures*. Portsmouth, NH: Heinemann.

D'Agostino, J. et Murphy, J. (2004). A Meta-Analysis of Reading Recovery in United States Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Spring 2004, Vol. 26, No. 1, pp. 23-38.

Dupriez, V., Mons, N. (éds). (2011). Les politiques d'accountability. Du changement institutionnel aux transformations locales. *Education comparée*. N° 5/2011.

Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M., & Moody, S. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 92, 605-619.

Elementary and Secondary Education Act of 1965, (P.L. 89-10; 79 Stat. 27). Accédé le 24/08/2011, url : <http://federaleducationpolicy.wordpress.com/2011/02/19/1965-elementary-and-secondary-education-act/>

Goigoux, R. (2000). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Etude réalisée à la demande de la Direction de l'enseignement scolaire. Ministère de l'Education nationale. Suresnes : CNEFEI.

Koretz, D. (2008), *Measuring up: What educational testing really tells us*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

National Committee on Excellence in Education (1983). *A Nation at Risk*. Washington [DC]: Department of Education.

National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Paquay, L., Altet, M., Charler, E., Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies, quelles compétences ?* Paris et Bruxelles : De Boeck Université.

RRCNA (2011) *Reading Recovery Facts and Figures*. Accédé le 24/08/2011, url : http://www.readingrecovery.org/reading_recovery/accountability/factsandfigures/index.asp

Tivnan, T. & Hemphill L. (2005). Comparing Four Literacy Reform Models in High-Poverty Schools : Patterns of First-Grade Achievement. *The Elementary School Journal*, Volume105, number 5, 419 – 441.

USDE (2001). *No Child Left Behind Act*, Pub. L. No. 107-110. Washington DC. Accédé le 24/08/2011, url : <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html>.

U.S.DE (2002). *No Child Left Behind: A Desktop Reference*, Washington, D.C.

USDE & IES (2008). *What Works Clearinghouse Intervention Report: Reading Recovery*. Accédé le 24/08/2011, url : http://ies.ed.gov/ncee/wwc/reports/beginning_reading/reading_recovery/

USDE & IES, 2011. Beginning reading programmes. Accédé le 26/08/2011, url : <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/reports/Topicarea.aspx?tid=01>.

Viriot-Goeldel C. (2008). Aider l'apprenti-lecteur en difficulté. Analyse comparée des approches didactiques mises en œuvre en France, au Québec et dans le Bade-Wurtemberg. *Education et Didactique*, Vol 2, n° 2, 81-92.