

L'efficacité comparée des pédagogies ¹

Nathalie Bulle

Les analyses comparatives montrent que les pédagogies efficaces du point de vue de la transmission explicite des savoirs sont celles qui ont les effets les moins inégalitaires sur la réussite des élèves

Les nombreuses études menées pour tester l'impact de la qualité de l'enseignement sur les apprentissages des élèves et l'efficacité différentielle des pédagogies ont des résultats cohérents avec les perspectives théoriques esquissées précédemment. L'effet de la qualité des enseignants s'avère crucial, quel que soit le niveau des élèves et leurs difficultés. Mais ce sont les élèves en difficultés qui en bénéficient le plus. Les enquêtes visant à tester l'efficacité différentielle des enseignements convergent par ailleurs pour définir ce que l'on peut entendre par qualité de l'enseignement. C'est la conclusion d'un travail de synthèse des recherches sur l'efficacité des pédagogies. Cette synthèse a été développée, précisons-le, dans le but de contribuer à réfréner un projet de réforme de l'éducation québécoise visant à « *passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage* » suivant lequel « *les activités de la classe doivent prendre particulièrement la forme de projets réalisés en équipe, à travers des situations complexes d'apprentissage* » ².

La plus vaste expérimentation de l'histoire de l'éducation, l'expérience *Follow Through* a eu pour objet de comparer les effets des différentes méthodes pédagogiques mises en œuvre en Amérique du Nord. Cette enquête longitudinale a été effectuée sur une période couvrant une dizaine d'année. Elle s'appuie sur la confrontation des évolutions pendant plusieurs années consécutives (de la maternelle et du primaire) de 70 000 élèves, répartis en plusieurs groupes, formés suivant différentes pédagogies. L'expérience établit que les enseignements « explicites » ou « directs », c'est-à-dire ceux qui sont finalisés par les savoirs à transmettre, sont de loin plus efficaces que les pédagogies « centrées sur l'élève ».

Les méthodes comparées par l'enquête sont principalement les « modèles académiques » orientés par un enseignement systématique des apprentissages fondamentaux (lecture, écriture, mathématiques) et les méthodes « centrées sur l'élève » avec, en particulier, les méthodes constructivistes (« modèles cognitivistes » axés sur le développement cognitif de l'élève et adaptés à son « niveau de maturation ») et les « modèles affectifs ». Les modèles cognitivistes préconisaient la stimulation des habiletés intellectuelles dites « métacognitives », c'est-à-dire le développement de savoir-faire transversaux et de la capacité dite « d'apprendre à apprendre ». Les modèles affectifs étaient axés sur le rythme et les besoins et intérêts des élèves. L'évaluation finale mesurait les habiletés de base (lecture, écriture, mathématiques), les habiletés intellectuelles (raisonnement non verbal et résolution de problèmes) et les habiletés affectives (estime et image de soi).

Les performances moyennes atteintes par les élèves ont pu ainsi être comparées. Les méthodes « centrées sur l'enseignement » se sont révélées notablement plus efficaces que les

¹ . In *L'école et son double*, Herman (coll. Société et pensées), Paris, 02/2009, p 207-210.

² . Tous ces résultats et de nombreux autres qui les confirment sont résumés dans l'article précité. Cf. C. Gauthier & al.. *Quelles sont les pédagogies efficaces ? Un état de la recherche*, Fondation pour l'innovation politique, 2005 et dans S. Bissonnette, M. Richard, C. Gauthier, *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*, Saint-Nicolas, Les Presses de l'Université de Laval, 2005.

méthodes “centrées sur l’élève”, sur les plans aussi bien académiques que cognitifs et affectifs. Ces méthodes tenaient le plus grand cas des élèves, de leur “activité” intellectuelle et de leur compréhension, mais préconisaient un enseignement structuré, systématique et explicite. L’inefficacité d’un enseignement direct des méthodes “transversales” d’apprentissage, c’est-à-dire indépendant des savoirs transmis, a été par ailleurs mise en évidence. Les “modèles cognitivistes” ont obtenu systématiquement des résultats inférieurs aux méthodes centrées sur l’enseignement, non seulement au plan des habiletés de base, mais aussi au plan des habiletés cognitives. Les “modèles affectifs” ont, eux, obtenu les résultats les plus faibles au plan de leurs conséquences affectives³. Ce sont les progrès dans les savoirs qui apparaissent comme les principaux moteurs de la motivation intrinsèque des élèves et de leur estime d’eux-mêmes.

Ces résultats sont corroborés par de nombreuses analyses. L’application d’une pédagogie “centrée sur l’enseignement”, le modèle du *Direct Instruction*, a permis par exemple à une école primaire accueillant les enfants parmi les plus défavorisés du District scolaire de Baltimore aux États-Unis d’augmenter les performances de ses élèves en lecture et en mathématique de manière telle que ces derniers occupent en moyenne le 99^e rang centile quant à leurs résultats en première année en lecture et en mathématiques et respectivement les 87^e et 79^e rangs centiles en lecture et en mathématique en cinquième année. A l’inverse, les résultats obtenus par l’application des pédagogies “centrées sur l’élève” sont d’autant plus faibles que les élèves sont issus de milieux défavorisés⁴.

Les analyses du chapitre précédent éclairent ces résultats. Supposons qu’il y ait continuité pure entre les processus informels du développement spontané et le processus d’apprentissage scolaire. Ce dernier devrait alors avoir tendance, en se faisant plus directif et structuré, à favoriser les individus bénéficiant dans leurs milieux familiaux d’échanges communicationnels sur la base de notions déjà relativement élaborées formellement⁵. Si, en revanche, il n’y a pas continuité entre processus informels de développement et apprentissage scolaire, mais rôle moteur de l’enseignement formel, alors on peut s’attendre au phénomène suivant, observé par les analyses décrites précédemment. L’enseignement finalisé par les savoirs à transmettre tend à réduire les inégalités fondées sur les différences dites culturelles. Inversement, un enseignement qui ne joue pas ce rôle structurant tend à augmenter ces inégalités.

³ . *Ibid.* figures 6 et 7.

⁴ . *Ibid.*

⁵ . Le sociologue britannique Basil Bernstein oppose à cet égard les notions de code restreint et de code élaboré pour différencier les habitudes communicationnelles des milieux défavorisés et des milieux favorisés ; le premier valorise la solidarité sociale, la spontanéité, la manipulation de notions communes aux dépens de l’élaboration verbale des expériences individuelles. Le second sous-tend au contraire le développement de formes de pensée abstraite. Les analyses empiriques n’ont pas confirmé les différences formelles établies par cette distinction. Les différences observées sont dépendantes des situations d’élocution et moins sensibles au niveau du langage écrit. Cf. E. Esperet, *Langage et origine sociale des élèves*, Berne, Peter Lang S. A, 1979.