

Quelle pédagogie au service de la réussite de tous les élèves ? Un état de la recherche

Clermont Gauthier

avec la collaboration de

Steve Bissonnette et Mario Richard

Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement,
Université Laval ¹

Introduction

Nous assistons actuellement au phénomène de la mondialisation des réformes éducatives. Dans la foulée des grandes études comparatives internationales (PISA, TEIMS), dans celle des désirs des nations de se maintenir dans le peloton de tête ou encore de s'y hisser, les réformes des systèmes éducatifs abondent ces vingt dernières années tant au Nord qu'au Sud, à l'Ouest qu'à l'Est. Ces changements proposés par les États sont sans doute animés des meilleures intentions et on aurait tort d'y voir *a priori* des manœuvres machiavéliques. Supposons plutôt qu'elles sont habitées par le noble souci de la réussite de tous les élèves qui fréquentent l'école.

Ceci dit, dans le processus de discussion en vue de susciter l'adhésion à ces changements, les décideurs et partisans des réformes argumentent d'une manière semblable à celle que naguère, A. Kessler, dans son ouvrage classique publié en 1964 et intitulé *La fonction éducative de l'école. École traditionnelle / École nouvelle*, caractérisait de rhétorique. En effet, dans leur volonté d'alors de promouvoir la pédagogie nouvelle, ses promoteurs firent une véritable caricature de la pédagogie traditionnelle, attribuant d'un côté à celle-ci tous les défauts qui étaient heureusement compensés de l'autre côté par les vertus de celle-là. De la même façon, le processus d'élaboration d'une réforme éducative entraîne une critique de ce qui était en place pour mieux faire valoir les qualités du changement qui est proposé. Une des conséquences possibles de cette rhétorique manichéenne est de réduire jusqu'à la caricature ce qui se faisait et partant, d'engendrer de vives polémiques. C'est ce qui semble se produire dans le domaine de l'éducation en Europe francophone où les positions de la gauche combattent celles de la droite, où les progressistes s'opposent aux conservateurs, où les disciplinaires attaquent ceux qu'ils qualifient péjorativement de "pédagogistes". C'est ce qui s'est produit également au Québec où une réforme a été initiée en 2000 avec l'injonction de passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage.

¹ . Conférence donnée le 6 décembre 2006 lors du colloque du GIRSEF (Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation) à Louvain-la-Neuve - Université catholique de Louvain (Belgique). Voir : <http://www.uclouvain.be/42259.html>

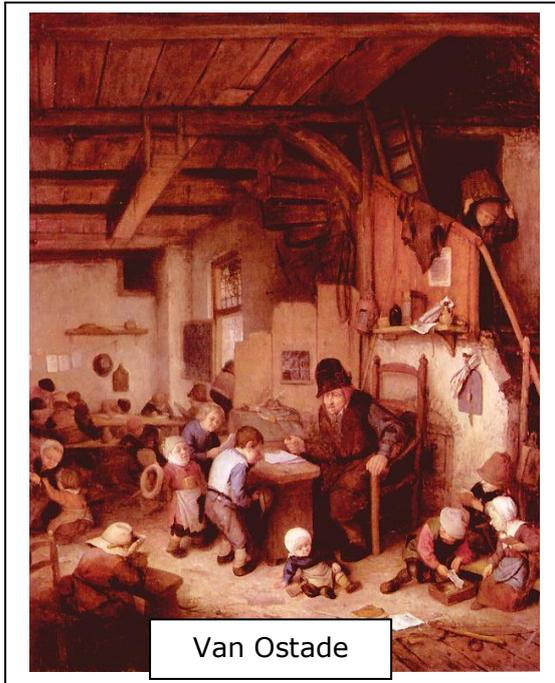
Dans ce contexte des réformes, il est extrêmement difficile, non seulement chez les partisans ou chez les détracteurs du changement, mais aussi chez quiconque s'intéresse à la question, de débattre à froid de ce qui est proposé. Une des raisons qui explique sans doute ce phénomène est que l'on confond souvent les fins et les moyens. On le sait, la question des finalités éducatives relève de l'opinion citoyenne et à cet égard, d'une certaine manière, toutes les opinions se valent. Chacun peut tenir à ses idées et se camper obstinément sur ses choix sans qu'il soit possible de le faire changer d'avis. On peut débattre des finalités indéfiniment. Par contre, quand on propose des moyens spécifiques pour atteindre des finalités, le problème devient fort différent car la recherche et l'expertise sont alors convoquées. On peut en effet faire la preuve que certains moyens sont plus efficaces que d'autres pour atteindre les finalités. C'est sur ce point précis que nous voulons faire valoir notre point de vue : les réformes ne sont pas toutes bien fondées sur le plan de la recherche ; elles ne font pas nécessairement la promotion des meilleurs moyens pour atteindre les fins estimées souhaitables. Notre intention est d'adopter ici une posture particulière qui ne va pas dans le sens de la polémique caricaturale de la gauche contre la droite, des conservateurs contre les progressistes ou encore des disciplinaires contre les pédagogistes. Nous considérons ces débats contreproductifs et sans issues. On a vu par exemple la méthode globale en lecture associée à la gauche progressiste et la méthode syllabique à la droite traditionnelle alors que ce n'est pas tant un problème politique que d'efficacité de moyens pour apprendre à lire, que l'on soit de gauche ou de droite. Nous ne prendrons donc pas le parti des progressistes au sens où un dispositif nouveau n'entraîne pas forcément des résultats améliorés, ni non plus celui des traditionalistes dans la mesure où les stratégies d'autrefois ne correspondent pas nécessairement à un âge d'or de la pédagogie, c'est-à-dire aux meilleures pratiques jamais égalées. Sur le plan des effets sur l'apprentissage, l'ancien peut être nocif, le nouveau également.

Nous voulons donc prendre un autre angle d'attaque pour aborder la question des réformes. Nous aimerions adopter la difficile posture du chercheur, c'est-à-dire celle qui consiste à examiner patiemment l'efficacité des moyens qui y sont proposés. À cet égard, depuis une quarantaine d'années environ, beaucoup de recherches ont été conduites dans les classes et nous disposons maintenant de résultats qui semblent être assez robustes pour nous permettre d'analyser rigoureusement l'efficacité des approches pédagogiques proposées. Il convient de signaler que nous ne privilégions *a priori* aucune approche pédagogique particulière, nous voulons seulement examiner quels sont les effets des approches pédagogiques sur les apprentissages des élèves lorsque ceux-ci sont mesurés. Nous voulons savoir s'il y a des résultats de recherches qui sont associés à des effets positifs sur l'apprentissage des élèves. Alors, formulée de différentes manières, notre question est la suivante : quelles sont les approches pédagogiques qui semblent favoriser davantage l'apprentissage des élèves ? Ou encore, comment enseigne-t-on dans les écoles qui favorisent la réussite des élèves ? Autrement dit, quelle est la pédagogie au service de la réussite de tous les élèves ?

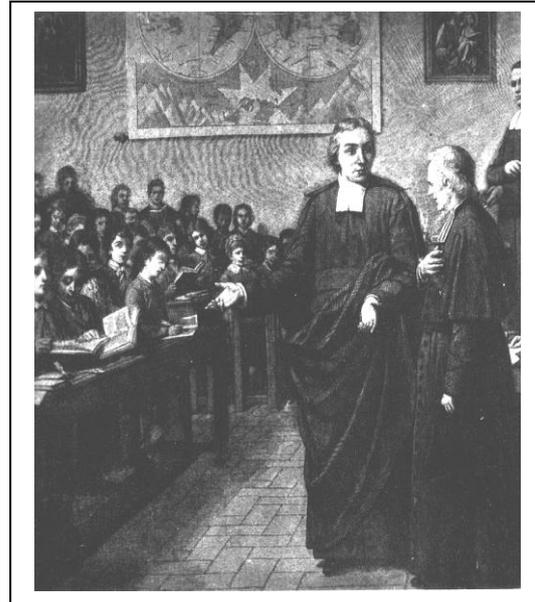
1. La pédagogie d'autrefois

Pour répondre à cette question et aussi afin de mieux comprendre la nature et les enjeux des débats actuels, on nous autorisera un long détour afin de préciser nos concepts de pédagogie, de tradition pédagogique, de pédagogie traditionnelle et de pédagogie nouvelle. Ces précisions nous permettront de mieux saisir la différence entre, d'un côté, les approches pédagogiques traditionnelles et nouvelles et, de l'autre, les approches qui semblent, d'après la recherche, donner les meilleurs résultats sans pour autant être assimilables à la pédagogie traditionnelle.

Examinons les deux images ci-dessous. Chacune représente une scène de classe du XVII^e siècle. Celle de gauche, une peinture de Van Ostade, évoque l'école de son temps. Celle de droite est une gravure qui montre une classe des Frères des écoles chrétiennes.



Van Ostade



Frères des écoles chrétiennes

La peinture de Van Ostade illustre la classe d'un vieux maître d'école, l'air bourru, assis, la fêrule à la main. Face à lui, un jeune écolier, debout, le dos recourbé, l'air craintif et probablement anxieux de ce qui l'attend s'il ne récite par parfaitement ses leçons. On voit également un local qui ne ressemble en rien à l'école standard que l'on connaît aujourd'hui. Souventes fois au XVII^e siècle, les maîtres exerçaient d'autres métiers en sus de celui de faire l'école. Ils pouvaient enseigner dans le sous-sol de leur maison ou dans un local qui avait d'autres fonctions. On remarque également que le local est tenu dans un désordre impressionnant. Toutes sortes d'objets traînent par terre. Au fond de la salle, on voit un élève en train de sortir par la fenêtre. Sur la droite de l'image, on en voit un autre, un panier sur la tête, descendant l'escalier. Les élèves sont peu nombreux, une quinzaine en tout. Ils sont d'âges et de sexes différents. Les élèves s'occupent chacun de leur côté : certains vont jouer, d'autre semblent copier, lire, flâner, faire un peu n'importe quoi. Bref, c'est ce que l'on appelle l'enseignement au singulier, c'est-à-dire la manière d'enseigner la plus habituelle à cette époque : le maître fait venir à tour de rôle un élève, lui demande de réciter ses leçons, le fait écrire, copier. C'est une pédagogie au singulier au sens où le maître reçoit chaque élève à tour de rôle. Ce maître d'école, évidemment, n'était pas formé : à cette époque quiconque savait lire pouvait enseigner la lecture. C'est pourquoi on parle d'un maître improvisé.

L'image de droite montre un changement radical de décor, si important en fait que l'on a l'impression de se situer à une tout autre époque. Mais pourtant elle date aussi du XVII^e siècle. Que s'est-il donc passé ! Comment se fait-il que, à peu près à la même période, on observe une organisation de la classe aussi différente ? Mon hypothèse : nous assistons à la naissance de la pédagogie. Dans l'image de droite nous voyons que le local est devenu un local spécialisé, ce qu'on appelle désormais une classe. Une classe, c'est un local qui n'a qu'un usage, celui qui sert exclusivement à l'enseignement. On se rend compte également que l'espace est contrôlé, c'est-à-dire que les bureaux sont alignés et les élèves placés en ordre, chacun a sa place. Le local est spécialisé au sens où on retrouve dans cette classe-là, une mappemonde, comme il y en a à peu près dans toutes les classes primaires du monde, on retrouve aussi à gauche et à droite de la mappemonde, des images pieuses pour édifier ou mortifier les élèves. On voit également que tous les élèves ont un cahier ou un livre ouvert, probablement à la même page. Cela a été rendu possible parce que l'imprimerie a été inventée peu de temps auparavant et que l'on pouvait utiliser le même livre pour tous les élèves. Pour la première fois apparaît dans les petites écoles, l'idée d'un enseignement simultané, car avec le même ouvrage, le maître peut enseigner à tout le monde en même

temps. On remarque aussi qu'il y a trois professeurs. Les Frères des écoles chrétiennes, communauté enseignante, formaient leurs novices à l'enseignement. Un de ces trois professeurs est sans doute un jeune enseignant supervisé par ses confrères plus expérimentés. Bref, au XVII^e siècle une série de changements vont s'opérer dans la manière de faire la classe. Ces changements, nous les définissons sous l'appellation de pédagogie. Pourquoi cela est-il arrivé à ce moment-là ? Il y a sans doute plusieurs raisons, examinons-en quatre.

La réforme protestante. On se rappelle que Luther a critiqué l'Église de son temps qui était corrompue. Les membres du clergé n'étaient pas nécessairement des modèles de moralité. Luther s'en est pris notamment au commerce des indulgences qui donnait lieu à des interprétations abusives des Saintes Écritures par le clergé. Il conclut qu'au lieu de se fier à ces intermédiaires peu crédibles, chaque individu devait désormais pouvoir interpréter lui-même les Écritures. Cette injonction a eu un impact considérable, au sens où, pour que chacun puisse interpréter les écritures, on devait créer des écoles et montrer à lire à la population. Donc, le protestantisme, avec Luther, a permis d'emmener les enfants du peuple à l'école et de créer des écoles.

La contre-réforme catholique. Face au protestantisme qui commençait à gagner en popularité et à se répandre, les catholiques ne voulaient pas demeurer en reste. Ils cherchèrent à contrer cette avancée des protestants et créèrent notamment les fameux collèges des Jésuites. Les Jésuites, qu'on appelait les soldats de Jésus, avaient pour mission de combattre les protestants. La Contre-réforme catholique a donc amené des enfants à l'école et créé de nouvelles écoles.

Un nouveau sentiment de l'enfance. On n'a pas toujours considéré les enfants de la même manière. Au XVI^e siècle, par exemple, l'enfant était vu comme un jouet charmant. C'est la période du mignotage. L'enfant est mignon, charmant, amusant, agréable. Mais il n'est pas une préoccupation. Il est mêlé aux adultes et on ne s'en occupe pas de manière différente. Vers le XVII^e siècle, l'enfant est perçu autrement et on le voit désormais de façon négative. Dominé par ses passions, l'enfant est mauvais. Il doit plutôt se soumettre à la raison et adopter ainsi une conduite raisonnable. Il faut donc corriger l'enfance, rectifier cet âge de la vie. Cette rectification de l'enfance ne peut pas se faire dans la famille. Il faut donc sortir l'enfant de la famille et l'enfermer dans un lieu qu'on appelle école.

Problèmes de délinquance dans les villes. Les villes, notamment en Europe, commençaient à croître en dimension. Une jeunesse errante et bruyante, faisant des mauvais coups et dérangeant les marchands commençait à poser problème. Pour y faire face, Charles Démia formula une idée géniale : « *Ouvrir une école, c'est fermer une prison* ». Si on amenait à l'école cette jeunesse délinquante, oiseuse, qui faisait du bruit, qui dérangeait, on aurait sans doute plus de calme dans nos villes. Les problèmes de délinquance dans les villes ont donc stimulé, en quelque sorte, la création d'écoles.

L'effet conjugué de ces quatre facteurs (réforme protestante, contre-réforme catholique, nouveau sentiment de l'enfance et problème de délinquance dans les villes) a conduit, dans une courte période de temps, plus d'enfants à l'école et entraîné la création d'écoles. Un nouveau problème apparaît : la seule pédagogie qui existait jusqu'alors était l'enseignement au singulier. Or, s'il y a plus d'enfants à l'école et si le seul mode connu d'enseignement est l'enseignement au singulier, on aura vite fait de créer des problèmes dans les classes. L'enseignement au singulier peut aller avec des effectifs de cinq, six, sept, dix élèves, mais ce procédé ne va plus lorsqu'on a une centaine d'enfants dans une classe. Ce fut le cas notamment à Paris où un pédagogue de l'époque qui s'appelait Jacques de Bataillon, mentionnait dans son ouvrage les problèmes qu'il avait dans sa classe. On ne peut pas avec cent élèves les faire venir à tour de rôle. C'est donc l'augmentation du nombre d'élèves et les problèmes d'enseignement qui en découlent qui obligent les maîtres à créer, à inventer une solution pour régler y faire face. Cette solution, nous l'appelons la pédagogie.

1.1. Définition de la pédagogie

La pédagogie est un discours et une pratique d'ordre pour instruire et éduquer des collectifs d'élèves. Il faut éviter le désordre comme on le voit dans le tableau de Van Ostade et mettre en place l'ordre. Plusieurs traités pédagogiques ont été écrits au XVII^e siècle, tant chez les catholiques que chez les protestants, par des maîtres de métier, des enseignants sur le terrain qui décrivent comment on doit désormais enseigner pour lutter contre le désordre et faire en sorte qu'on ait un enseignement organisé avec le collectif d'élèves. Le discours pédagogique se met en place à partir du moment où le nombre d'élèves croît. Donc, quand nous disons que la pédagogie est un discours et une pratique d'ordre, nous voulons dire un discours et une pratique d'ordre pour gérer un collectif. Sans collectif d'élèves il n'y a pas de nécessité d'inventer la pédagogie. Ce n'est cependant pas encore l'enseignement de masse qui viendra au XIX^e siècle à la suite de l'instauration des lois sur l'enseignement obligatoire et la gratuité scolaire, mais au XVII^e siècle il y a tout de même suffisamment d'élèves pour faire en sorte qu'on soit obligé de modifier notre manière d'enseigner.

Pour le redire autrement, qu'est-ce que la pédagogie ? C'est une méthode qui appelle un fonctionnement ordonné. Et quand on lit les traités de pédagogie, on se rend compte que c'est un ordre présent dans toutes les facettes de la vie de la classe : tout est contrôlé, tout est minuté, organisé. Par exemple, on va contrôler le temps. Dans les traités pédagogiques du XVII^e, le temps est soigneusement découpé du matin au soir. Toute la journée est minutieusement divisée en parcelles de trois ou quatre minutes. Un contrôle de l'espace également : les bureaux sont bien alignés. Il n'y a pas d'espaces laissés au hasard ; chaque enfant à une place précise qui lui est attribuée. Contrôle des déplacements qui se faisait par les rangs et à l'aide d'un signal. Le contrôle des postures également se faisait par l'établissement d'un code précis : pour tenir sa plume, pour s'asseoir, pour prier. On contrôlait également les récompenses et les punitions qui seront rationalisées, c'est-à-dire établies selon un ordre gradué. Enfin, il y a le contrôle des savoirs qui sont minutieusement décortiqués, du plus simple au plus complexe. Notre hypothèse de la naissance de la pédagogie au XVII^e ne signifie cependant pas que tous les dispositifs ont été créés à cette époque. Au contraire, elle exprime plutôt l'idée qu'un ensemble de dispositifs, dont certains existaient sans doute auparavant, ont été mis regroupés de manière systématique dans la visée d'instruire et d'éduquer des collectifs d'élèves plus nombreux. La pédagogie qui se met en place à cette époque est un véritable système dont l'agencement des éléments contrôle toutes les facettes de la vie de la classe.

1.2. La tradition pédagogique et le débat pédagogie traditionnelle-pédagogie nouvelle

Par la suite, graduellement, au cours des siècles suivants jusqu'à nos jours, s'est constituée une véritable tradition pédagogique, c'est-à-dire la répétition d'une manière commune d'enseigner. La formation des enseignants, qui n'existait pas avant cette période, est un élément important à la base de la création de cette tradition pédagogique. C'est par le biais notamment des communautés religieuses, Frères des écoles chrétiennes, Jésuites, communautés enseignantes féminines, qu'une manière assez uniforme d'enseigner va se propager. Cette façon d'enseigner apparue en Europe va s'étendre par la suite partout sur la planète.

Mais une tradition pédagogique comporte aussi des erreurs et des excès. Avec le temps, un certain nombre de critiques ont été formulées à l'endroit de cette tradition. Par exemple, le fait d'enseigner la lecture avant l'écriture et non simultanément, le fait d'apprendre le latin avant le français, ou encore l'autoritarisme du maître et les violences faites aux enfants, etc. La critique fut particulièrement virulente au XX^e siècle. On pense entre autres à Freinet, à Montessori, à Neill, à Freire, à Skinner et à bien d'autres qui ont fustigé et remis en question les prescriptions pédagogiques issues de la tradition. Tous, malgré leurs différences importantes, partageaient le même ennemi : la pédagogie traditionnelle. Il y a eu comme un renversement des termes, la tradition pédagogique s'est transformée en pédagogie traditionnelle, avec toute la connotation péjorative que revêt maintenant

cette expression.

Cette charge contre leur ennemi commun a permis à nombre d'auteurs de faire valoir leur position. En proposant leurs nouvelles pédagogies ils vont s'opposer presque terme à terme aux façons de faire de l'ancienne pédagogie dont les composantes sont présentées comme mauvaises. Par un intéressant phénomène de rhétorique, les vertus se retrouvent du côté de la pédagogie nouvelle, et les défauts sont regroupés du côté de la pédagogie traditionnelle. Par exemple, alors que les Jésuites affirmaient dans leur *Ratio dicendi et docendi* que « *l'esprit de l'enfant est comme un vase d'étroite embouchure* », la critique de la pédagogie nouvelle a tordu cette idée qui est devenue « *l'esprit d'enfant est comme une cruche à remplir* ». Un vase d'étroite embouchure et une cruche à remplir ne renvoient pas aux mêmes réalités ! Alors que la première se fonde sur le discernement, la seconde nie toute forme de jugement du maître. Par ailleurs, les partisans de la pédagogie nouvelle avaient tout à fait raison de dire qu'il faut prendre en compte les besoins et intérêts de l'enfant. Cependant, leurs critiques les accusent de valoriser l'enfant-roi, l'enfant capricieux, auquel l'adulte doit se soumettre constamment, ce qui est tout autre chose.

Mon but ici, après ce grand détour, n'est pas de faire l'apologie de la pédagogie traditionnelle ni de la pédagogie nouvelle. Il fallait préciser comment la pédagogie s'est constituée en tradition et comment la pédagogie nouvelle s'est substituée à la pédagogie traditionnelle par des procédés de rhétorique manichéenne.

La situation actuelle de nos réformes fonctionne de la même manière que la lutte opposant pédagogie nouvelle à la pédagogie traditionnelle. Tout comme la critique de la pédagogie nouvelle était manichéenne et exagérée, les débats sur les réformes donnent lieu aux mêmes abus qu'autrefois. C'est pourquoi nous pensons que le débat est mal engagé actuellement, voire pollué. Il faut reprendre l'analyse sur d'autres bases. Nous proposons d'utiliser la recherche en enseignement comme base de réflexion.

2. Recherches sur l'enseignement et les écoles efficaces

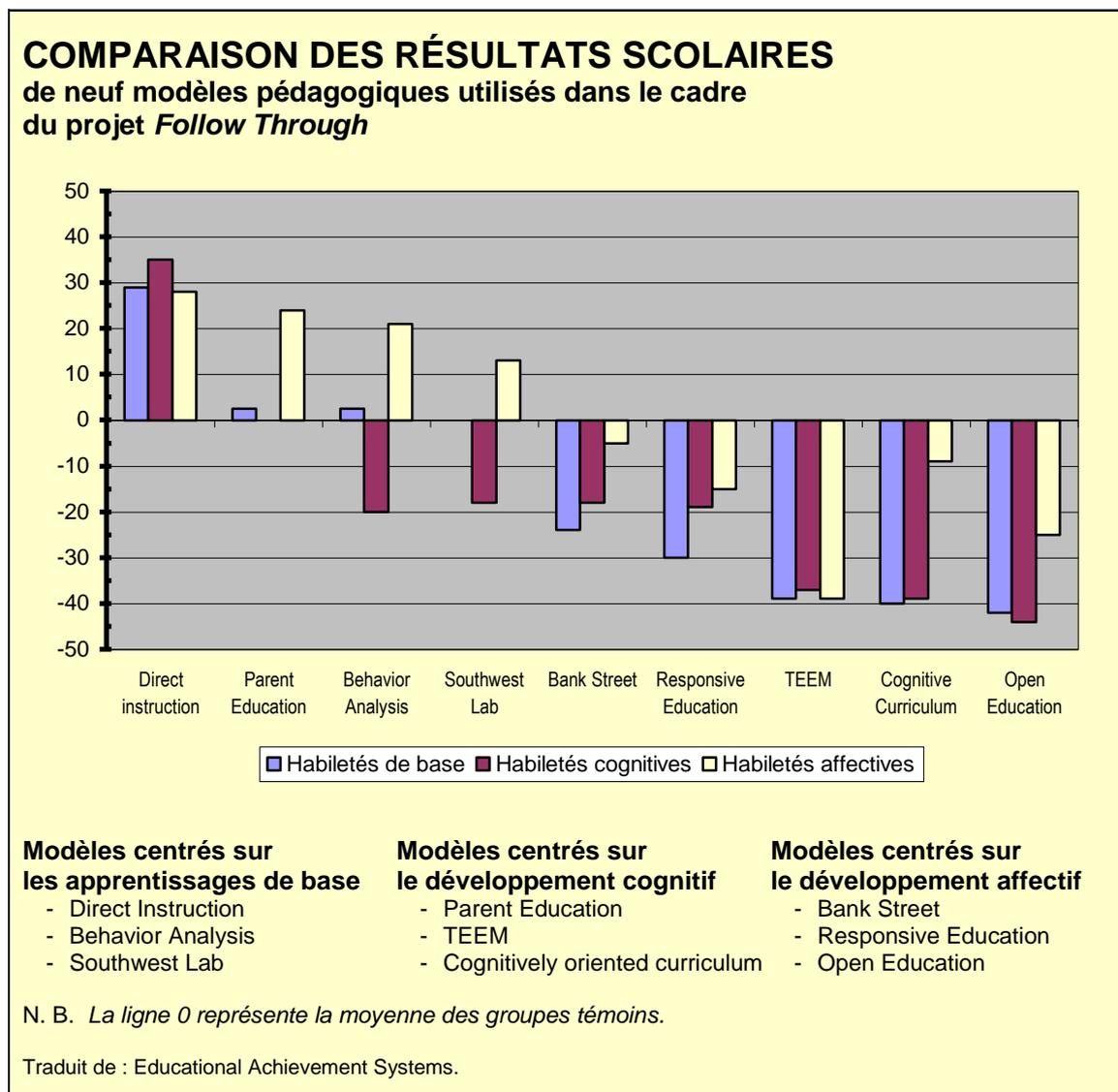
Des chercheurs comme Coleman, Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, ont mis en évidence au cours des années 1960 que tout semblait se jouer en dehors de l'école, c'est-à-dire que le milieu familial et social semblait être le premier facteur de réussite ou d'échec scolaire des élèves. Malgré la grande pertinence de ces travaux, il reste qu'ils occultent la part importante qui revient aux enseignants et aux écoles dont ils ignoraient la dynamique. À cet égard, un nombre impressionnant de recherches ont par la suite été conduites dans les classes à partir des années 1970 principalement dans les milieux anglo-saxons. Ces travaux tentent de mettre en relation ce que fait et pense l'enseignant et la réussite scolaire de ses élèves. Les chercheurs vont dans les classes situées dans différents milieux socio-économiques, ils observent systématiquement les façons de faire d'enseignants débutants, expérimentés, experts. Bref, en étant à l'intérieur de la classe et de l'école, et non à l'extérieur comme dans les études des années 1960, ils ont pu mieux cerner ce que les enseignants font, comment ils raisonnent et mettre cela en lien avec la réussite scolaire des élèves.

Ils se sont rendu compte que l'enseignant fait une différence, au sens où l'enseignant est un facteur important dans la réussite ou même dans l'échec scolaire des élèves. Il y a un **effet enseignant** qui a été documenté et il y a aussi un **effet école**, au sens où, à milieux socio-économiques semblables, des variations s'observent dans la manière d'enseigner et dans la réussite scolaire des élèves. Donc, à milieux socio-économiques semblables, il y a des variations dans la réussite scolaire des élèves de certaines écoles. Dans certaines écoles de milieux socio-économiques faibles, les élèves réussissent mieux et, inversement, dans des milieux socio-économiques élevés, on retrouve des écoles où les élèves réussissent moins bien qu'ils le devraient.

Pourquoi en est-il ainsi ? Nous pensons que l'enseignement peut expliquer cette différence de réussite. Notre thèse est la suivante : à la lumière des nombreuses recherches empiriques que nous avons pu examiner, force est de reconnaître que les approches que nous qualifions d'"instructionnistes" (où le maître fait apprendre systématiquement des contenus scolaires) ont une efficacité supérieure à celles centrées sur la découverte. Étayons cette thèse par un survol de plusieurs études.

2.1 Le projet Follow Through

Le projet *Follow Through* a été initié aux États-Unis en 1968 et s'est terminé en 1995. Au départ, ce projet devait être une suite du programme *Head Start* qui visait à fournir des services sociaux, de santé et d'éducation aux enfants de niveau préscolaire de milieux défavorisés ainsi qu'à leur famille. Le programme *Head Start* voulait briser le cycle de la pauvreté et fut très bien reçu dans la population. Cependant, une étude avait montré que les gains des enfants avaient tendance à disparaître à leur entrée à l'école. *Follow Through* fut d'abord pensé comme un service qui prendrait le relais de *Head Start*. Mais des coupures budgétaires ont obligé dès le départ à reconceptualiser le projet qui a été transformé en une étude longitudinale dont le but fut d'évaluer l'efficacité d'approches pédagogiques auprès d'élèves venant de quartiers défavorisés de la maternelle à la troisième année. Cette recherche a impliqué chaque année environ 10 000 élèves de 120 communautés entre 1968 et 1976. Par la suite le programme a continué jusqu'en 1995 sous la forme de services (Watkins, 1997).



On a demandé aux promoteurs de différentes approches pédagogiques d'implanter leur approche dans des écoles, de fournir le matériel pédagogique et de former les enseignants. À ces écoles expérimentales on couplait d'autres écoles qui servaient de groupe contrôle. La performance scolaire des élèves a été évaluée sur les apprentissages de base (la lecture, l'écriture et le calcul), les habiletés intellectuelles, notamment la résolution de problème et enfin, les dimensions plus affectives c'est-à-dire l'image et l'estime de soi. Les instruments ont fait l'objet d'un consensus entre les promoteurs. Le tableau qui suit donne un aperçu des résultats.

Le tableau montre neuf approches pédagogiques qui ont été comparées sur les plans des habiletés de base, intellectuelles et des dimensions affectives. Ces approches pédagogiques ont été regroupées en trois grandes catégories selon qu'elles se centrent davantage sur les habiletés de base, les habiletés intellectuelles plus complexes ou les dimensions affectives. La ligne horizontale marquée du zéro traversant le tableau de gauche à droite, représente le groupe contrôle, c'est-à-dire les classes qui n'ont pas fait l'objet d'un enseignement particulier et qui servaient d'étalon de comparaison.

Les résultats sont pour le moins spectaculaires. Dans la colonne de gauche, on remarque la performance du modèle du *Direct Instruction*. Cette approche pédagogique se caractérise par un curriculum très structuré et minutieusement organisé en séquences et des stratégies pédagogiques mettant de l'avant un apprentissage procédant du simple au complexe. Le modèle pédagogique du *Direct Instruction* est associé aux meilleurs effets, tant sur le plan des apprentissages de base des habiletés cognitives que sur celui des dimensions socio-affectives. Par contre, d'autres modèles, par exemple à l'extrême droite du tableau, celui du *Open Education* ont des résultats très faibles tant sur le plan des apprentissages de base, des habiletés cognitives et, paradoxalement, même sur les dimensions affectives dont c'était pourtant l'axe privilégié. Au contraire, le *Direct Instruction*, dont les visées ne sont pas d'abord affectives a donné les meilleures cotes affectives de l'ensemble des modèles ! Comment expliquer cela ? On avance l'idée que l'image de soi ne s'améliore pas tellement en travaillant directement sur elle mais plutôt quand les élèves réussissent. La réussite scolaire, telle qu'elle se manifeste dans ce modèle, entraînerait en quelque sorte, une amélioration de l'image et de l'estime de soi des élèves.

On nous objectera qu'il ne s'agit que d'une seule étude, conduite dans les années 1970, et qu'il faudrait avoir des recherches plus récentes. Il est vrai que s'il n'y avait qu'une seule étude, ce serait insuffisant. Mais ce n'est pas le cas. Plusieurs autres études ont confirmé l'efficacité du *Direct Instruction*. Par exemple, le *Wisconsin Policy Research Institute* a examiné vingt années de recherches sur le *Direct Instruction* et confirme l'efficacité de ce modèle. Herman dans son analyse de vingt approches pédagogiques en 1999 confirme aussi l'efficacité du *Direct Instruction*. En 2003, Borman a analysé 232 recherches et a comparé 29 modèles pédagogiques et a conclu que les approches pédagogiques qui semblent, associées à la meilleure performance des élèves, sont dans l'ordre : d'abord le *Direct instruction* et en deuxième place, le programme *Success for All* de Robert Slavin. *Success for All* est une approche pédagogique qui, en plus d'être très structurée, met aussi de l'avant l'approche coopérative avec les élèves et des liens avec les parents. Plusieurs autres méta-analyses vont également dans le sens de l'efficacité plus grande d'un enseignement structuré, un enseignement explicite, plutôt qu'un enseignement par découverte. Par exemple : le *National Reading Panel*, dans son imposante synthèse sur la lecture publiée en l'an 2000, souligne que les élèves apprennent mieux par des méthodes plus analytiques et systématiques que par des méthodes globales. La synthèse de recherches de Baker, Gersten et Lee (2002) en mathématiques de même que celle de Gersten et Baker (2001) sur l'écriture vont dans le même sens. La synthèse de recherches regroupant pas moins de 180 études sur les élèves du primaire en difficulté de Swanson, Lee, Hoskyn et Maureen (1998) de même que celle de Swanson et Lee (2001) portant sur les élèves du secondaire en difficulté en arrivent aussi aux mêmes conclusions. Ces résultats nous amènent à penser que l'efficacité des approches instructionnistes ne peut être interprétée comme un phénomène isolé mais plutôt comme une véritable tendance lourde en enseignement.

2.2. Caractéristiques d'un enseignement efficace (explicite, direct, structuré, actif)

Ce bref survol des recherches nous conduit à soutenir l'idée qu'un enseignement systématique, structuré, explicite, procédant du simple au complexe est nettement plus efficace qu'un enseignement par découverte pour assurer la réussite scolaire des élèves. Cependant, quand on parle de modèles "instructionnistes" on indique que, malgré leur différences (*Direct Instruction*, *Success for All*, enseignement explicite, etc.) ces différentes approches mettent de l'avant des stratégies semblables qui ressemblent, grosso modo, à ce que Rosenshine et Stevens appellent un « *modèle général d'enseignement efficace* ». Ces auteurs ont regroupé plusieurs éléments issus de recherches empiriques et ont identifié six balises que devraient prendre en compte les enseignants :

- 1- la révision ;
- 2- la présentation, c'est-à-dire la façon de présenter les contenus ;
- 3- la pratique guidée ;
- 4- la correction et le feedback ;
- 5- la pratique autonome ;
- 6- et enfin, les révisions hebdomadaires et mensuelles.

La révision

Tout enseignant qui donne des devoirs à ses élèves mais ne les corrige pas ou n'y retravaille pas par la suite en classe s'expose à voir cette activité perdre de l'intérêt aux yeux de ses élèves. Tôt ou tard ces derniers ne les feront pas ou n'y mettront pas tous les efforts nécessaires. Cette stratégie perdra de son effet alors qu'elle aurait pu être très utile pour atteindre un niveau d'automatisation plus élevé dans l'apprentissage de certaines habiletés. De la même façon, le maître ne donne pas en devoir des contenus que les élèves ne savent pas réaliser avec suffisamment de succès. Il faut donner comme devoir des éléments de contenu que les élèves savent pour augmenter la fluidité de la pratique.

Quand, dans une leçon, l'enseignant veut introduire un nouvel élément de contenu, il faut évidemment qu'il revoie les savoirs et habiletés préalables nécessaires à l'apprentissage de ces nouveaux contenus. Ce rappel des connaissances antérieures est important car il réactive la mémoire et rend disponibles les éléments de savoirs dont les élèves auront besoin pour le nouvel enseignement qui sera fait.

La présentation

L'enseignant qui présente un contenu nouveau énonce clairement les objectifs de sa leçon. Il peut présenter un bref résumé de ce qui sera vu. Il peut aussi modéliser les procédures, c'est-à-dire exécuter la tâche devant les élèves et alors "penser à haute voix". Il présente le contenu par petites étapes, du simple au complexe afin de bien contrôler le niveau de difficulté de la tâche. Débuter par la complexité rend la tâche d'apprendre beaucoup plus difficile pour l'élève alors que si l'enseignant contrôle la difficulté de ce qui est présenté, il s'assure d'une plus grande réussite. Par exemple, dans sa présentation d'un concept l'enseignant fournit des exemples et aussi des contre-exemples. Le contre-exemple permet de renforcer la compréhension d'une définition. L'enseignant vérifie constamment la compréhension des élèves par des questions. Le maître, dans un enseignement explicite, direct ou structuré, est un maître qui questionne, qui constamment va aller chercher de l'information à propos de la compréhension de ses élèves. C'est pour cela qu'on a tort de dire parfois que, dans une telle approche, l'élève est passif. Au contraire, il est constamment sollicité et l'enseignant est toujours à l'affût de découvrir comment les élèves réagissent au contenu présenté. Plusieurs études indiquent également que l'enseignant doit éviter le plus possible les digressions. Le maître qui garde le focus et est centré sur la tâche semble favoriser davantage la réussite scolaire des élèves que celui qui fait constamment des parenthèses, du coq à l'âne et finalement perd le *momentum* de son activité. Les problèmes de comportement des élèves ont plus de chance d'émerger quand ils ne sont pas au travail.

La pratique guidée

La pratique guidée est une stratégie pédagogique essentielle et, malheureusement, plusieurs enseignants n'y accordent généralement pas suffisamment de temps. Une fois qu'il

a présenté la tâche à réaliser, une fois qu'il a modelé ce qu'il y avait à faire devant les élèves, l'enseignant les met au travail. À ce moment-là, plutôt que de demeurer à son bureau, il circule à travers les allées et va voir comment les élèves réagissent à la tâche demandée, et ce, afin de saisir de quelle façon le message envoyé a été compris. Cette étape est favorisée par le travail d'équipe qui permet aux élèves de vérifier leur compréhension en échangeant des idées entre eux. Trop souvent, on pense que ce qu'on a dit a été retenu tel qu'énoncé. Or, il y a un monde de différence entre ce que l'enseignant présente et ce que les élèves retiennent. C'est en circulant dans les allées lors de l'étape de la pratique guidée que l'enseignant va pouvoir déceler le niveau de compréhension des élèves, la quantité et le type d'erreurs qu'ils font, si l'incompréhension est limitée à quelques élèves ou généralisée à la moitié de la classe. Dans ce cas, il arrête tout et reprend la leçon pour éviter que l'erreur s'incruste dans la tête des élèves. Une erreur cristallisée demande beaucoup plus de temps avant d'être corrigée. Alors il vaut mieux détecter les erreurs le plus tôt possible afin de sauver du temps précieux.

Outre le fait d'interroger fréquemment les élèves, il est important également de leur donner des clés de compréhension (*procedural prompts*). L'ouvrage de Pressley et Woloshyn intitulé *Cognitive strategies instruction that really improves children's academic performance* présente une série de stratégies validées par la recherche pour aider les élèves à réaliser des tâches demandées. Par exemple, pour aider les élèves à comparer telle chose à telle autre, l'enseignant leur présente une feuille pour faciliter la comparaison : deux colonnes, des paramètres de comparaison. Ce genre de clés ou *procedural prompts* guide l'élève et rend plus aisée sa compréhension et sa réalisation de la tâche à exécuter. À l'étape de la pratique guidée, il faut susciter des réponses de tous les élèves et continuer la pratique jusqu'à l'obtention d'un haut taux de succès (80%). Au besoin, donner des explications additionnelles et poursuivre jusqu'à l'atteinte de la fluidité.

La rétroaction

L'importance de la rétroaction est reconnue depuis longtemps. L'enseignant peut donner de la rétroaction au fur et à mesure quand les réponses sont correctes mais encore hésitantes. Il peut donner une rétroaction plus soutenue, et même ré-enseigner quand les réponses des élèves sont erronées. Il peut aussi fournir aux élèves des listes d'auto-vérification pour qu'ils assurent par eux-mêmes le suivi de leurs apprentissages. Les recherches parlent aussi d'un usage modéré des renforcements au sens où vient un moment où trop renforcer, trop féliciter, n'a plus d'effet et peut même engendrer des effets négatifs. Les effets du renforcement peuvent se distribuer comme sur une courbe en U inversé sur laquelle il y a au départ une amélioration de la performance puis ensuite un déclin.

La pratique autonome

À un moment donné, il faut que les élèves soient capables de faire de manière autonome. Il est donc important, que les élèves s'exercent suffisamment pour d'arriver à un niveau assez important de réussite. L'enseignant, lors de la pratique autonome, observe constamment la performance des élèves pour être bien certain que des erreurs ne soient pas intériorisées et généralisées. Il faut donc donner au début un aperçu de la tâche à exécuter et du soutien. Ensuite les élèves pratiquent (quand cela est pertinent) jusqu'à l'automatisation, soit un taux de 95 % de réussite. L'enseignant supervise la pratique autonome et souligne que le travail sera corrigé. Il utilise également des routines pour soutenir les étudiants plus lents.

Les révisions hebdomadaires et mensuelles

Il est important de réviser fréquemment ce qui a été enseigné, de ré-enseigner ce qui n'a pas été maîtrisé. La question du transfert est discutée abondamment depuis quelques années. Il est important de retenir qu'il n'y a de transfert possible que si les connaissances ont été acquises et retenues. Acquis signifie bien comprises et retenues veut dire qu'elles ont été suffisamment pratiquées pour être prêtes à être mobilisées lorsque requises. La révision systématique de ce qui a été enseigné, des tests fréquents, le ré-enseignement au besoin de ce qui n'est pas maîtrisé dans les tests faciliteront tant l'acquisition que la rétention et rendront possible le transfert.

2.3. Faiblesses d'un enseignement traditionnel et par découverte

Faiblesses d'un enseignement traditionnel

Il faut bien comprendre que le modèle de Rosenshine et Stevens n'est pas assimilable à de l'enseignement traditionnel. La confusion est malheureusement fréquente. L'enseignement traditionnel comporte un certain nombre de faiblesses qu'il faut dénoncer. Examinons-les à partir du modèle en six points de Rosenshine et Stevens.

Dans l'enseignement traditionnel, on fait peu de rappel des connaissances antérieures. Les buts sont peu clairs, on ne modèle pas suffisamment. On n'accorde pas non plus assez de temps à la pratique guidée. L'enseignant expose puis met les élèves au travail en pratique autonome. L'erreur a donc le temps de se cristalliser dans l'esprit de l'élève. La rétroaction est insuffisante et, lorsqu'elle est donnée, elle vient trop tard. Et quand, au terme de l'évaluation, l'enseignant constate que la performance des élèves est mauvaise, il en attribue la cause à l'élève. Dans cette vision, l'échec est la faute de l'enfant et non celle de l'enseignant qui enseignait pourtant mal, qui ne faisait pas suffisamment de pratique guidée, qui n'avait pas rappelé les connaissances antérieures, qui n'avait pas énoncé ses buts de manière claire.

Tableau récapitulatif des faiblesses de l'enseignement traditionnel et de l'enseignement par découverte

	Faiblesses de l'enseignement traditionnel	Faiblesses de l'enseignement par découverte
Révision	Peu de rappel des connaissances antérieures	On ne s'assure pas suffisamment de la compréhension et de la maîtrise des savoirs préalables
Présentation	Buts peu clairs, peu de modèle	Pas du simple au complexe (tâches complexes). Peu de contrôle de la difficulté de la tâche dans les projets
Pratique guidée	Peu de temps accordé à pratique guidée et beaucoup à l'exposé. Présumé : les élèves retiennent ce qui a été dit tel quel	Bonne recherche de la compréhension de l'élève, mais peu de pratique soutenue; tendance à l'éparpillement et au survol
Rétroaction	Peu de rétroaction ou trop tard; cristallisation des erreurs	Peu de rétroaction immédiate, cristallisation des erreurs
Pratique autonome	Peut y avoir beaucoup de pratique, mais erreurs installées parce qu'il n'y a pas assez eu de pratique guidée	Tendance au survol des contenus, pas jusqu'à la maîtrise et l'automatisation.
Révisions hebdomadaires et mensuelles	Beaucoup de tests.	Variable
Échec	La faute de l'enfant.	Défaut d'implantation, trop d'élèves, pas assez de moyens, ni de temps pour que cela donne de bons résultats

Faiblesses d'un enseignement par découverte

L'enseignement par découverte qui prend souvent la forme de projet est une idée intéressante animée d'une bonne intention. Pourtant, une stratégie de découverte mise de l'avant trop tôt, ou encore trop rapidement, surtout quand l'élève n'a pas encore acquis ni retenu suffisamment les éléments de savoir, risque de devenir un échec pédagogique important.

Dans un enseignement par découverte, on ne s'assure pas toujours suffisamment de la compréhension et de la maîtrise des savoirs préalables. La plupart du temps, dans une

pédagogie par découverte, le maître ne débute pas selon une séquence du simple au complexe, mais plutôt immédiatement à partir de tâches complexes. Étant donné que dans les projets il n'y a pas de contrôle du niveau de difficulté de la tâche, les élèves ne réussiront pas nécessairement à faire ce que l'enseignant voulait qu'ils fassent. L'intérêt du constructivisme dans la pratique guidée a été d'aller chercher le niveau de compréhension des élèves, de le questionner beaucoup. Cela est une contribution majeure à la compréhension du phénomène de l'apprentissage. Cependant, on ne met pas suffisamment l'accent sur l'importance de la pratique dans les approches par découverte. Il y a une tendance à l'éparpillement et au survol même si les élèves aiment faire des projets. Pourtant le critère de réussite ne doit pas être d'abord le plaisir des élèves mais plutôt s'ils apprennent ce qu'ils doivent apprendre. Que les élèves aient du plaisir est un effet latéral positif, mais cela ne peut constituer la mission première de l'école. Plusieurs ont l'impression, voire des croyances fortes et bien ancrées, que l'enseignement par découverte et la pédagogie de projets sont les bonnes stratégies pour faire apprendre les élèves. Ils ne peuvent remettre en question cette idée que peut-être ces dispositifs ne sont pas aussi efficaces qu'ils le pensent ni associés à un meilleur apprentissage des élèves. Lorsqu'il y a des échecs, plutôt que de remettre en question la stratégie déployée, on invoquera le ratio maître-élèves trop élevé, le manque de matériel ou de temps et on rejettera souvent le blâme sur les enseignants qui n'ont pas été suffisamment formés.

2.4. Études sur les écoles efficaces

Le champ des études sur les écoles efficaces est un domaine de recherche qui, curieusement, s'est développé en parallèle aux études sur l'enseignement efficace comme si les résultats dans un secteur n'étaient pas parvenus à influencer les méthodes et les résultats de l'autre. C'est ainsi que, au fil des ans, les études sur les écoles efficaces ont produit des résultats qui revenaient presque toujours au même d'une étude à l'autre. Les facteurs communs et prédominants des écoles efficaces qui reviennent sans cesse sont les suivants :

- 1- un leadership fort de la direction de l'école ;
- 2- des attentes élevées à l'endroit de la performance scolaire de tous les élèves ;
- 3- un climat ordonné et respectueux ;
- 4- une priorité accordée aux matières de base ;
- 5- un suivi (monitoring) des progrès des élèves.

Les études de Teddlie ont permis de faire une brèche dans ce qui semblait devenir un cercle vicieux. Plutôt que se limiter à examiner des caractéristiques extérieures aux classes des écoles efficace, ce chercheur et ses collaborateurs ont choisi d'examiner les pratiques d'enseignement en classe dans des écoles efficaces et peu efficaces. À partir d'un outil d'observation élaboré en prenant appui sur les travaux de par Rosenshine, ces chercheurs ont observé les pratiques en classe et constaté que les pratiques pédagogiques des écoles efficaces étaient différentes de celles des écoles inefficaces. Leurs travaux ont révélé que les écoles efficaces ont recours à un enseignement structuré et explicite.

Par ailleurs, dans son importante étude dans le cadre du projet *International School Effectiveness Research*, Reynolds et ses collaborateurs (2002) ont comparé des écoles de neuf pays en utilisant des outils à la fois quantitatifs et qualitatifs. Ils ont remarqué que dans les écoles efficaces des différents pays les maîtres enseignaient de manière semblable et que cet enseignement était structuré, systématique et renvoyait à des pratiques identifiées à l'enseignement efficace. Pour eux, il existerait des facteurs "universaux" associés à l'efficacité des écoles qui traverseraient les différences contextuelles propres à chacun des pays. Il s'agit là d'un gros pavé dans la mare des "situationnistes".

Conclusion

Nous ne sommes pas partisans d'une approche pédagogique en particulier. Quelle que soit la nature de ce qui est proposé, ce qui nous intéresse est d'examiner si une base de recherche existe et si les effets de ces approches ont été mesurés. Nous considérons, d'après les nombreuses études consultées, qu'un enseignement structuré présente plus de potentiel qu'un enseignement par découverte comme approche pédagogique de base pour assurer tant la réussite des élèves d'une classe que celle de toute une école, et ce, particulièrement pour les milieux défavorisés. C'est en cela que la recherche en enseignement peut aider à rendre l'école plus démocratique.

Pourtant, et paradoxalement, les réformes éducatives actuelles proposent plutôt un enseignement par découverte. Par exemple, au Québec, au début de la réforme, les promoteurs disaient qu'il fallait passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage comme si on avait fait une percée pédagogique majeure. Comment peut-on justifier des virages pédagogiques radicaux avec si peu de preuves empiriques ? Comment peut-on prétendre faire réussir le plus grand nombre alors que l'on sait déjà que bon nombre d'élèves, et sans doute plus qu'avant, seront confrontés à l'échec ?

Il faut sans doute chercher les raisons de ces choix dans la prise de contrôle de nos systèmes éducatifs par la rectitude pédagogique d'un *establishment pédagogique* initié par des politiciens en quête de reconnaissance, dominé par des fonctionnaires attirés par les modes et alimentés par des universitaires en sciences de l'éducation qui se nourrissent davantage d'essais que de recherches rigoureuses.

Réponses à Léopold Paquay

1- Question : quelle est la consistance scientifique des résultats

a- de Follow Through ?

b- du "school effectiveness" ?

a- Follow Through

D'abord, il convient de mentionner qu'en tant que projet de recherche *Follow Through* avait pour but de trouver quelles étaient les méthodes les plus efficaces pour enseigner auprès des enfants de milieux défavorisés. Un design de recherche de type "variation planifiée" a été utilisé. Il est basé sur l'idée qu'une variété de curriculum et de méthodes d'enseignement peuvent être construits, implantés et évalués permettant ainsi de révéler les différences d'efficacité entre les approches. Les données ont été recueillies par le Stanford Research Institute et analysées par un autre organisme, Abt Associates. Abt Associates a produit des rapports annuels dont le volume IV publié en 1977 contient les principales informations sur l'efficacité différentielle des modèles. L'évaluation fut non seulement coûteuse (30 millions US) mais aussi controversée, controversée au sens où 8 des 9 modèles analysés ne donnaient pas de bons résultats. Ce qui ne faisait pas du tout l'affaire de bien du monde, en fait de presque tout le monde !

C'est à ce moment qu'entre en scène l'étude de House et Glass mentionnée par le collègue Paquay. Elle est la plus utilisée pour discréditer la valeur scientifique de *Follow Through*. Il convient de mentionner que cette étude a été commandée par la *Ford Foundation* qui soutenait financièrement plusieurs promoteurs de modèles pédagogiques dont les résultats des élèves avaient été fort décevants à la suite de la publication du rapport d'*Abt Associates*. House et Glass soutenaient qu'il était inapproprié de chercher à répondre à la question d'origine à savoir quelle est l'approche qui fonctionne le mieux et la remplacer par des question du type : comment améliorer un modèle ? ou encore : qu'est-ce qui fait que les mo-

dèles fonctionnent ? Il va sans dire que de telles questions permettaient aux promoteurs dont les modèles étaient moins performants de continuer à être financés par l'état et d'empêcher également d'utiliser les résultats de *Follow Through* pour influencer les politiques éducatives qui joueraient nécessairement en leur défaveur. House et Glass soutenaient qu'à cause de la grande variabilité intra-modèle on ne peut comparer l'efficacité des modèles entre eux. Or, ils incluaient dans leur analyse le site de Grands Rapids où le *Direct Instruction* avait été implanté au début mais abandonné peu de temps après avec l'arrivée d'un nouveau directeur général qui était contre cette approche. Malgré les demandes répétées des promoteurs du *Direct Instruction* de ne pas inclure le site de Grand Rapids dans les résultats à analyser, il n'en fut pas tenu compte de sorte que les scores faibles de ce site ont tout de même été comptabilisés dans les scores du *Direct Instruction*. Grand Rapids était le seul site montrant une faible performance du *Direct Instruction*, infirmant ainsi la thèse de House et Glass. Une nouvelle analyse minutieuse fut faite ensuite par Bereiter et Kurland en 1981-1982 à la suite des critiques de House et Glass auxquelles ils répondirent en détail. Comme le souligne Adams (1996) : « *Overall, the Bereiter-Kurland reanalysis provides even stronger support for the effectiveness of Direct Instruction. As the authors noted, only the DI and Behavior Analysis models had positive results and the DI models results were vastly superior* ». Mais le mal était fait et l'article de House et Glass, fortement médiatisé, avait joué son rôle négatif de sorte que le *Direct Instruction* n'a jamais pu être reconnu à sa juste valeur. Comme le souligne Adams, ceux qui veulent réformer les systèmes éducatifs recherchent des programmes qui vont produire des résultats supérieurs auprès des élèves à risque, qui sont reproductibles ("replicable") et qui peuvent être implantés fidèlement dans divers contextes, qui peuvent être utilisables dans toute une école et avec lesquels les étudiants développent une bonne image d'eux-mêmes. « *The Follow Through data confirm that DI has these features. The program works across various sites and types of children (urban blacks, rural populations, and non-English speaking students). It produces positive achievement benefits in all subject area – reading, language, math, and spelling. It produces superior results for basic skills and for higher-order cognitive skills in reading and math. It produces the strongest positive self-esteem of the Follow Through programs* ».

b. Le "School effectiveness"

Les recherches récentes de Reynolds et Teddlie sur les écoles efficaces ont franchi la porte des classes et permis d'analyser les pratiques mises de l'avant par les enseignants. À partir de méthodologies mixtes combinant des outils quantitatifs et qualitatifs il a été possible de faire ressortir des similitudes entre les pratiques pédagogiques d'enseignants provenant de divers pays. Ces travaux ont permis que se rencontrent deux traditions de recherche qui fonctionnaient jusque-là en parallèle. Les résultats de recherches sur les écoles efficaces rejoignent désormais ceux sur l'enseignement efficace qui ont été largement documentés et validés au fil des années. Les protocoles de recherche de ces nouvelles études sur les écoles efficaces sont sérieux et décrits en détail. Si aucune méthode de recherche est parfaite, il n'en demeure pas moins qu'on a atteint avec ces travaux un niveau de qualité fort acceptable lorsqu'on les compare à bien des écrits en éducation qui relèvent plus de l'essai que de la recherche.

Monsieur Paquay nous accuse d'être positiviste. En éducation, le terme "positiviste" est souvent lancé comme une insulte comme si le terme contenait lui-même l'argument définitif, comme si la signification du terme était convenue de tous et comme si les conséquences qui en découlent l'étaient également. Quand il s'agit de vérifier les effets de certaines stratégies pédagogiques, de comparer l'impact d'approches pédagogiques utilisées par des enseignants dans plusieurs écoles, il convient de se construire des outils de mesure, de faire un pré-test et un post-test, de comparer les groupes expérimentaux à des groupes témoins, et idéalement de choisir les groupes aléatoirement. Ce sont les critères que le *National Research Council* américain a formulé en 2002 pour améliorer la recherche en éducation. On peut alors demander à ceux qui critiquent cette façon de faire "positiviste" comment ils s'y prendraient eux-mêmes pour évaluer autrement les effets d'approches tout en étant rigoureux ? Se contenteraient-ils, comme Glass et House, de proposer de ne pas évaluer les approches mais simplement de se contenter de description ethnographiques de cas ?

L'approche du *Open Education* ne fonctionnait pas plus il y a vingt ans qu'aujourd'hui. Et pourtant on y a injecté de l'argent et donné du temps !

De plus, monsieur Paquay nous signale que les travaux positivistes donnent lieu à une faible théorisation. Sur ce plan, nous lui répondons que les travaux en psychologie cognitive permettent actuellement d'intégrer bien des résultats de recherches processus-produit (d'inspiration plus béhaviorale) qui ont été conduites plusieurs années auparavant (Becker, 1991). La théorie de la surcharge cognitive qui décrit notamment la capacité limitée de la mémoire de travail permet de comprendre les limites des approches pédagogiques basées sur la découverte. Mais pour ce faire, il a fallu accumuler patiemment des données empiriques au fil des ans, mesurer, faire des pré-tests et des post-tests, etc. Ces stratégies "positivistes" nous semblent nettement préférables à la théorisation à vide que l'on rencontre trop souvent dans nos milieux des sciences de l'éducation. À cet égard, les styles d'apprentissage n'ont fait l'objet d'aucune validation scientifique sérieuse ², les intelligences multiples de Gardner non plus, la pédagogie différenciée est un véritable fourre-tout. Et pourtant, ce sont des "théories" vraiment à la mode en éducation et proposées par bien de supposés chercheurs rigoureux dans les facultés des sciences de l'éducation ! Que faut-il faire ? Théoriser tous azimuts et ne rien vérifier ou ne théoriser que ce que l'on est capable de vérifier empiriquement ?

Enfin, notre collègue Paquay nous invite à faire attention aux amalgames en nous signalant que « *le caractère structuré, systématique et explicite n'impose pas nécessairement comme modèle l'enseignement direct* ». Il n'y a aucun amalgame de notre part, nous avons signalé dès le départ que les approches pédagogiques qui semblaient donner les meilleurs résultats appartiennent à la famille "instructionniste". Dans ce regroupement, on retrouve des modèles aussi différents que le *Success for All* de Robert Slavin, certaines approches behavioristes, l'enseignement explicite, etc.

2- Sur quels présupposés repose la proposition du modèle pédagogique dit "enseignement direct" comme modèle normatif à préconiser plus particulièrement pour les élèves socio-culturellement défavorisés ?

Le présupposé est fort simple et dit que si l'on veut aider des élèves en difficulté il est préférable d'utiliser une approche dont les effets ont été vérifiés. Ainsi, lorsqu'on essaie d'évaluer l'efficacité de diverses approches pédagogiques, le modèle du *Direct instruction* est celui qui, de loin, a donné les meilleurs résultats. Alors, d'un point de vue éthique qui commande la prudence dans le choix des approches à privilégier afin de ne pas taxer indûment les élèves, d'un point de vue économique qui demande de ne pas dilapider les fonds publics avec des modèles qui ne donnent pas les résultats escomptés, d'un point de vue de l'efficacité pédagogique qui requiert de prendre les meilleurs moyens pour atteindre les fins, d'un point de vue pragmatique qui veut que l'on ait pas à inventer des outils lorsqu'il en existe de performants, l'approche du *Direct instruction*, lorsque comparée aux autres modèles pédagogiques de *Follow Through*, semble nettement celle à privilégier pour les élèves provenant de milieux défavorisés.

On nous rétorque par ailleurs qu'il est erroné de dire que les enseignants "appliquent une méthode", il existerait plutôt une très grande variation dans l'utilisation d'une méthode. À cela il faut répondre que là où l'apprentissage d'approches pédagogiques a été le plus efficace dans le cadre du programme *Follow Through*, c'est lorsque la formation comprenait le modelage des comportements désirés, la possibilité pour les enseignants de pratiquer et enfin, l'occasion de recevoir de la rétroaction au sujet de leurs performances. Modelage, pratique guidée et rétroaction sont des éléments d'un enseignement efficace et il n'est pas surprenant qu'ils aient été utilisés par les promoteurs du *Direct Instruction* dans le cadre de la formation des enseignants pour le projet *Follow Through*. Plus encore, le *Direct Instruction* se fonde sur des leçons dont les séquences ont été minutieusement planifiées et testées au-

². Incidemment, Lee mentionne que : « *While Direct Instruction (DI) appeared most successful for all students, programs oriented toward individual learning styles provided the least academic achievement* ».

près des élèves, ce qui diminue considérablement la variation dans l'application et fait en sorte que dans les 17 sites où le *Direct Instruction* a été implanté des effets supérieurs aux autres approches ont été constatés (sauf évidemment le cas de Grand Rapids dont nous avons parlé). Cela se comprend aisément : les stratégies d'apprentissage à enseigner sont claires, modelées, pratiquées et font l'objet d'une rétroaction continue. De plus, le curriculum implanté a été testé auprès des élèves. On ne sera donc pas surpris, contrairement à ce qu'affirme mon collègue Paquay, de constater une moins grande variation dans l'utilisation de cette méthode. Enfin, à la suite des travaux de Reynolds sur l'efficacité des écoles, on se rend compte que la question du contexte n'est peut-être pas aussi déterminante qu'on le pensait et que des pratiques pédagogiques communes traversent les pays et les continents, pratiques qui renvoient notamment à ce qui avait été identifié comme pratiques efficaces en contexte américain.

Au fond, ce qui surprend avec les résultats montrant l'efficacité du *Direct Instruction* c'est qu'ils déjouent un préjugé bien ancré en éducation à savoir que des approches pédagogiques différentes sont nécessaires pour enseigner à des clientèles d'enfants différents. Ce que montre le *Direct Instruction*, c'est qu'une approche commune pour tous peut donner de très bons résultats avec tous les types d'enfants. Plus encore, cela vaut autant pour diverses clientèles d'élèves que dans diverses disciplines, autant pour les aspects cognitifs qu'affectifs. Lisons les propos d'Engelman à cet égard : « *There's more : Not only were we **first**³ in adjusted scores and **first** in percentile scores for basic skills, cognitive skills, and perceptions children had of themselves, we were **first** in spelling, **first** with sites that had a Head Start preschool, **first** in sites that started in K, and **first** in sites that started in grade one. Our third-graders who went through only three years (grade 1-3) were, on average, over a year ahead of children in other models who went through four years – grades K-3. We were **first** with Native American, **first** with non-English speakers, **first** in rural areas, **first** in urban areas, **first** with white, **first** with blacks, **first** with the lowest disadvantages children and **first** with high performers* ». (2007, p. 4).

En conclusion, le préjugé qui a été déboulonné par les résultats de *Follow Through* est que plusieurs s'attendaient justement à ce que différents modèles puisse exceller dans les habiletés de base, d'autres dans les habiletés cognitive, d'autres encore dans les dimensions affectives, certains en lecture, d'autres en mathématiques. Or, ce ne fut manifestement pas le cas. Un seul modèle a dépassé, et de loin, tous les autres, déstabilisant ainsi tout l'establishment pédagogique : professeurs en sciences de l'éducation et hauts fonctionnaires. Ce n'est pas faire preuve de simplisme ou de pensée unique comme nous accuse bien prétentieusement notre collègue Paquay, c'est plutôt, au contraire, donner une place à la rigueur, prendre appui sur les meilleures études et refuser de s'ouvrir à la bêtise du n'importe quoi.

Paquay nous dit qu'à trop vouloir prouver on fragilise la preuve. Comprendons-nous bien ? Faudrait-il aller dans le sens inverse et continuer à ne vouloir rien ne prouver comme le font tant d'auteurs en sciences de l'éducation ? On nous a demandé des preuves et on en a donné plein. Pourrait-on en demander et autant aux partisans du constructivisme qui dominant actuellement le marché des idées pédagogiques sans avoir fourni la moindre étude sérieuse des effets positifs de leur approche ?

En fait, le problème n'en est pas un de trop vouloir prouver il est plutôt ailleurs, nos propos heurtent de plein fouet les idéologues de la rectitude pédagogique qui prêchent sur toutes les tribunes depuis des décennies et qui n'ont jamais soumis leurs thèses à l'épreuve des faits. Il est clair que ces gens-là n'ont pas besoin de preuves. Aucune preuve ne les atteindra jamais, ils sont foncièrement croyants dans leur idéologie pop-pédagogique et font des carrières plutôt lucratives sur de la fausse représentation. À ce sujet, Rosenshine (2001) cite les travaux de Jeanne Chall sur l'efficacité des méthodes pédagogiques : « *One problem, of course, is that in the past, scientific results have been rejected by those who put ideology before data. Thus, we note that after 50 years of extensive, heavily funded research, there is still no common consensus regarding best teaching practice,*

³. Le caractère gras est de nous.

no common body of knowledge about instruction, and no common standards of practice. This problem is not due to a lack of research or of consistent, replicated findings. As Chall noted, the problem, in beginning reading, is not the research. The results of the research on beginning reading have been the same since the 1920s. The problem is getting people to accept the results of this research. And here, no compromise, no reconciliation has been possible. The romantics reject all objective test results, claiming that the tests are only testing mere facts and rote learning. Instead, the romantics make unsupported claims that their methods will lead to critical thinking skills and problem-solving abilities. But, as research has shown, expertise in any area is highly dependent on well-organized, extensive, overlearned, and accessible background knowledge the very knowledge that is dismissed by romantics. Chall notes systematic instruction is particularly effective for those who enter school with limited knowledge, language, experience, and skills, regardless of social class. » (pp. 310-311)

Réponse à Philippe Jamotte

Il y a un certain nombre d'éléments que nous aimerions clarifier car, visiblement, vos propos montrent que vous n'avez pas saisi le sens de notre intervention. D'abord, nous ne proposons pas de façon manichéenne un virage à 180 degrés, une révolution copernicienne comme vous le dites. Nous réagissons plutôt au virage à 180 degré proposé par le ministère de l'Éducation du Québec à l'effet de « *passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage* ». C'est ce genre de discours prescrivant une révolution pédagogique majeure, qui n'est cependant pas propre au Québec, qui nous a interpellé dans la mesure où nous demandions sur quelle base de recherche pouvait-on proposer un changement si radical. Y avait-il eu une découverte pédagogique majeure qui nous aurait conduit à proposer un tel virage ? C'est cette prescription qui nous a incité à examiner les effets comparés de diverses approches pédagogiques pour nous rendre compte que, contrairement à ce que nous pensions au départ, les approches par découverte ne sont pas associées à une meilleure réussite scolaire des élèves, et ce, particulièrement pour ceux provenant de milieux défavorisés. Ces résultats de recherches, au départ identifiés dans le cadre du projet *Follow Through*, puis ensuite confirmés par nombre d'autres travaux montrent que des approches instructionnistes sont davantage associées à la réussite scolaire des élèves que celles axées sur la découverte et la pédagogie de projets, inspirées du constructivisme et popularisées par le discours dominant.

Nous comprenons mal que des gouvernements proposent des approches pour lesquelles on ne dispose d'aucune données qui en confirmeraient les effets positifs sur l'apprentissage et n'en proposent pas d'autres pour lesquelles les recherches confirment l'efficacité depuis des décennies.

Monsieur Jamotte, nous vous présentons des études qui montrent les effets supérieurs associés aux approches instructionnistes et vous continuez à dire qu'une plus grande variété pédagogique vous paraît indispensable. Quand nous parlons d'approches instructionnistes nous parlons de plusieurs approches différentes qui semblent donner des effets positifs et si nous examinons l'une d'elles par exemple, l'enseignement explicite, on se rend compte qu'il y a de la variation. Par exemple, le rappel des connaissances antérieures est une étape cruciale quand l'enseignant aborde un contenu nouveau mais elle peut être réalisée de différentes manières. Il y a donc place à de la variation dans notre propos mais pas celle que vous aimeriez. Vous aimeriez que l'on fasse preuve de plus d'ouverture, nous pensons pour notre part que ce n'est pas faire preuve d'ouverture mais bien d'irresponsabilité que de laisser la place à toutes les approches pédagogiques car elles ne se valent pas toutes quant à leurs effets sur l'apprentissage des élèves. Comment peut-on désirer utiliser avec les élèves ce qui a été démontré ne pas marcher !

Vous nous dites que de « *nombreuses recherches* » montrent que le morcellement en petites unités peut compromettre l'apprentissage. Lesquelles ? Ont-elles une base empirique ? Comme le signale de manière fort à propos B. Grossen : « *Much of what is passed off as research is not research at all but only opinion. Many readers who see something written with citations that include the name and the date in parentheses believe that they are reading*

research. In fact, they may be reading a citation of opinion ». Vous avez une vision tellement caricaturale d'un enseignement qui se préoccupe de bien séquencer les apprentissages que vous excluez de facto que l'on se préoccupe en même temps du sens. Vous réduisez cela à de l'apprentissage bête. Nous vous rappelons que le *Direct Instruction*, approche structurée s'il en est une, donnait les meilleurs résultats parmi toutes les autres approches sur la résolution de problèmes. Quelqu'un quelque part devait bien se préoccuper du sens dans cette approche où le maître interroge les élèves 300 fois par jour ! Quand vous dites « *des élèves dûment entraînés à répondre correctement à des exercices de grammaire se révèlent être de piètres orthographes lorsqu'ils sont amenés à écrire spontanément* », vous êtes en train de commettre la même erreur que ceux, fort nombreux, pour lesquels la faible quantité de transfert entre les apprentissages scolaires et la vie de tous les jours justifie la nécessité de procéder à des changements pédagogiques. Avant d'en arriver à de telles propositions, il faudrait d'abord mesurer le niveau d'acquisition et de rétention de ces jeunes car aucun élève ne peut transférer ce qu'il n'a pas acquis ni retenu. Comme le souligne avec justesse Yates : « *As implied earlier, one notable misconception is that direct instruction produces superficial or rote learning, whereas discovery produces meaningful learning. On the other hand, available data suggest that when procedures are complex, when learning is difficult, and when learners are novices or unable to proceed on their own, then clear explanations and direct instructional methods are used to help them achieve deep and meaningful cognitive learning outcomes* ». (2005, p. 697)

Nous sommes finalement d'accord sur un point avec vous à savoir qu'en éducation nous sommes constamment confrontés au retour du balancier. Cependant vous pensez que nous voulons faire table rase, jeter le bébé avec l'eau du bain et relancer le mouvement de balancier. Vous vous méprenez sur ce point. Nous voulons simplement que la recherche contribue et continue à identifier les "bonnes pratiques" afin que l'on arrête précisément de relancer le mouvement du balancier. Comme certains dans le cadre de nos réformes actuelles ont réussi à faire adopter des approches qui n'ont aucun fondement empirique et donnent de mauvais résultats, tôt ou tard ils seront démasqués et le balancier repartira.

Que signifie au fond le balancier en mouvement ? Il veut dire simplement que nous n'avons pas su identifier les bonnes pratiques et les intégrer dans le répertoire des stratégies des enseignants en tant que savoir professionnel partagé. On se rend compte après un certain temps que les performances des élèves ne sont pas au rendez-vous. Faute d'avoir su prévenir, on relance le balancier. Nous pensons que la recherche en enseignement peut contribuer de manière importante à stabiliser les pratiques (et le balancier), autrement dit à constituer enfin une base de connaissances en enseignement (*knowledge base for teaching*).

BIBLIOGRAPHIE

- Adams, G.** (1996) - *Project Follow Through: In depth and beyond.*
<http://darkwing.uoregon.edu/~adiep/ft/adams.htm>
- Anderson, R.B., St.Pierre, R.G., Proper, E.C., Stebbins, L.B.** (1978) - *Pardon us, but what was the question again? : A response to the critique of the Follow Through evaluation.* Harvard Educational Review, vol. 48, no. 2, pp. 161-170.
- Becker, W.** (1991) - *Toward an integration of behavioural and cognitive psychologies through instructional technology.* Australian Journal of Educational Technology. 7(1), 1-18.
- Becker, W., Gerstein, R.** (2001) - *Follow up of Follow Through : The latter effects of the Direct Instruction model on children in fifth and sixth grades.* Journal of Direct Instruction, Winter. pp. 57-71.
- Bereiter, C., Kurland, M.** (1981) - *A constructive look at Follow Through results.* Interchange. 12, pp. 1-2.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C.** (2005) - *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème.* Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C.** (2006) - *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? Efficacité des écoles et des réformes.* Québec : Presses de l'Université Laval.
- Engelman, S.** (2007) - *The Outrage of Project Follow Through: 5 million failed kids later.* <http://zigsite.com/>
- Grossen, B.** - Overview: *The story behind project Follow Through.*
<http://darkwing.uoregon.edu/~adiep/ft/grossen.htm>
- Grossen, B.** (1998) - *What does it mean to be a research-based profession?*
<http://uoregon.edu/~bgrossen/pubs/resprf.htm>
- Hodges, W.L.** (1978) - *The worth of the Follow Through experience.* Harvard Educational Review, vol. 48, no. 2, pp. 186-192.
- House, E.R., Glass, G.V., McLean, L.D., Walker, D.F.** (1978) - *No simple answer : Critique of the Follow Through Evaluation.* Harvard Educational Review, vol. 48, no. 2, pp. 129-160.
- Jouvency, J.** (1892) - *De ratione discendi et docendi. (De la manière d'apprendre et d'enseigner).* Trad. Henri Ferté. Paris : Hachette.
- Kessler, A.** (1964) - *La fonction éducative de l'école. École traditionnelle / école nouvelle.* Fribourg : Éditions universitaires.
- Lee, J.L.** (1991) - *Have the results of project Follow Through been well utilized?* Proceedings from the Annual Graduate Research Symposium, 5th, Valdosta, Georgia.
- National Research Council** (2002) - *Scientific Research in Education.* Committee on scientific principles for education research. Center for education. Washington, D.C. : National Academy Press.
- Parias, L.** (1981) - *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France.* Tomes I-II. Paris : G. V. Labat éditeur, Nouvelle librairie de France.
- Pressley, M., Woloshyn, V.** (1995) - *Cognitive strategies instruction that really improves children's academic performance.* Second edition. Cambridge, Mass.: Brookline Books.
- Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C., Schaffer, C.** (2002) (Sous la direction de) - *World class schools. International perspectives on school effectiveness.* New York : Falmer Press.
- Rosenshine, B.V.** (2001) - *Book review of The Academic Achievement Challenge: What Really Works in the Classroom?* by Jeanne Chall. Journal of Education for Students Places at Risk, 6(3), 309-311.
- Rosenshine, B.V., Stevens, R.** (1986) - *Teaching functions.* In M.C. Wittrock (sous la direction de). Handbook of research on teaching. 3^e édition. pp. 376-391. New York : Macmillan.
- St.Pierre** (1979) - *The Follow Through debate.* Curriculum Inquiry. Vol. 9., no. 2, pp. 149-161.
- Swanson, H.L.** (1999) - *Reading Research for students with LD : a Meta-Analysis of Intervention Outcomes.* Journal of Learning Disabilities, Volume 32, No 6, November-December, pp.504-532.
- Swanson, H.L.** (2001) - *Research on interventions for adolescents with learning disabilities: A meta-analysis of outcomes related to higher-order processing.* The Elementary School Journal; Chicago; 2001; Vol. 101, Issue 3, pp. 331-348.
- Swanson, H.L., Hoskyn, M.** (1998) - *Experimental Intervention Research on Students with Learning Disabilities: a Meta-Analysis of Treatment Outcomes.* Review of Educational Research, Vol. 68, No. 3, pp. 277-321
- Teddlie, C., Reynolds, C.** (2000) - *The international handbook of school effectiveness research.* New York : Falmer Press.
- Watkins, C.L.** (1997) - *Project Follow Through : A case study of contingencies influencing instructional practices of the educational establishment.* Cambridge, MA : Cambridge Center for behavioural studies.
- Watkins, C.L.** (1996) - *Why didn't we?* <http://darkwing.uoregon.edu/%Eadiep/ft/watkins.htm>
- Wisler, C.E., Burns, G.B., Iwamoto, D.** (1978) - *Follow Through Redux: A response to the critique by House, Glass, McLean and Walker.* Harvard Educational Review, vol. 48, no. 2, pp. 171-185.
- Yates, G.R.** (2005) - *"How obvious": Personal reflections on the database of educational psychology and effective teaching research.* Educational psychology. Vol. 25, no. 6, Décembre, pp. 681-700.
- Yates, G.C.R.** (2000) - *Applying learning styles research in the classroom: some cautions and the way ahead.* Dans International perspectives on individual differences : volume 1, Cognitive styles. Sous la direction de R. Riding et S. Rayner. Stamford, CT: Ablex, pp. 347-364