

# Paradigme de l'apprentissage au Québec?

C. Gauthier - S. Bissonnette - M. Richard

Toutefois il se peut faire que je me trompe,  
et ce n'est peut-être qu'un peu de cuivre et de verre  
que je prends pour de l'or et des diamants.  
Descartes, Discours de la méthode.

La réforme québécoise de l'éducation propose aux enseignants un changement radical de perspective. Il faut désormais passer d'un paradigme de l'enseignement à un paradigme de l'apprentissage (Tardif, 2000). Or, ce passage d'un paradigme à l'autre nécessite une profonde remise en question des pratiques et croyances des enseignants (Tardif, 1998, 2000). C'est pourquoi, au-delà de la rhétorique de l'exhortation, il convient de se demander, avant de foncer plus avant dans la quête effrénée de cet Eldorado pédagogique, si nous disposons de résultats de recherches empiriques qui démontrent la pertinence de procéder à de tels changements.

Ce texte vise à répondre à cette question en présentant les éléments essentiels et les conclusions du projet *Follow Through*, seule recherche expérimentale longitudinale effectuée à ce jour comparant l'efficacité d'une vingtaine d'approches pédagogiques sur l'apprentissage. À la lumière des résultats de cette étude, nous serons plus en mesure d'estimer quelle orientation devrait être privilégiée pour favoriser la réussite des élèves.

## Le projet *Follow Through*

Le projet *Follow Through* est une étude longitudinale réalisée sur une période de dix ans auprès de 352 000 élèves américains. Cette recherche empirique constitue la plus vaste expérimentation à grande échelle jamais effectuée dans le domaine de l'éducation en Occident. Son objectif était de comparer et d'analyser l'efficacité d'une vingtaine d'approches pédagogiques utilisées auprès d'élèves venant de milieux socio-économiquement faibles. L'expérimentation a été réalisée auprès d'enfants de la maternelle et des trois premières années du primaire.

Carnine (1998; 2000) analyse les cinq principales approches utilisées dans le cadre de cette recherche. Quatre d'entre elles, qualifiées d'approches pédagogiques centrées sur l'enfant, associées au paradigme de l'apprentissage (*Constructivism/Discovery Learning*, *Whole Language*, *Developmentally-Appropriate Practices* et *Open Education*), sont fondées sur les prin-

cipes de l'apprentissage naturel qui consiste à prendre appui sur les intérêts et besoins de l'élève et le respect de son rythme. La cinquième, qualifiée d'approche pédagogique centrée sur l'enseignement, correspondant au paradigme de l'enseignement (*Direct Instruction*), s'appuie sur les principes de l'apprentissage dirigé par l'enseignant de façon systématique et intensive. Étant donné que ces approches font référence à des modèles pédagogiques américains qui n'ont pas nécessairement leur équivalent francophone, nous avons volontairement conservé les appellations anglophones afin d'éviter tout malentendu.

Les cinq approches peuvent être résumées de la manière suivante:

- **Direct Instruction.** Approche pédagogique orientée vers l'enseignement explicite d'une démarche d'apprentissage que les élèves sont amenés à appliquer régulièrement de façon systématique et intensive dans l'acquisition des matières de base.
- **Constructivism/Discovery Learning.** Dans ce modèle pédagogique, les champs d'intérêt des élèves déterminent où et quand ils travaillent. Le but est de créer un environnement adapté à leurs besoins afin qu'ils construisent eux-mêmes leurs apprentissages.
- **Whole Language.** Dans ce modèle, les choix des élèves sont importants et ont préséance sur le contenu. L'enseignant élabore des activités à partir du vécu des élèves et de leurs champs d'intérêt afin de leur enseigner des processus cognitifs tels que comparer, se rappeler, observer, faire des liens. Orientée particulièrement vers l'apprentissage de la lecture qu'elle considère comme un processus naturel, cette approche met l'accent sur le mécanisme de la globalisation.
- **Developmentally-Appropriate Practices.** Cette approche s'appuie sur les travaux de Piaget et postule qu'on doit respecter le rythme et la maturation des élèves. On encourage ces derniers à construire leur propre programme d'activités, à choisir avec qui ils vont travailler, à planifier leurs apprentissages, etc. L'enseignant permet à l'élève de faire des choix pour favoriser le développement d'une image de soi positive. L'enseignant a le souci de nommer les apprentissages conceptuels effectués par les élèves en leur fournissant des explications et des interprétations sur ce qui se passe dans la classe.

■ **Open Education.** Cette approche fait reposer la responsabilité des apprentissages sur les épaules des élèves. La lecture et l'écriture ne sont pas enseignées directement mais sont développées en stimulant le désir de communiquer des élèves. Les horaires sont flexibles, l'attention est centrée sur l'engagement personnel des élèves qui, à partir de leurs choix, déterminent eux-mêmes les apprentissages à réaliser.

Dans le cadre de *Follow Through*, l'évaluation sommative est faite à la fin de la troisième année et mesure trois types de données: **Basics**, les apprentissages de base (lecture, écriture, mathématiques et langage), **Cognitive**, les habiletés intellectuelles (raisonnement non verbal et résolution de problèmes) et **Affective**, l'estime et l'image de soi. Les résultats obtenus à ces différents tests par les élèves expérimentant les cinq approches sont ensuite comparés à ceux de groupes témoins recevant uniquement un enseignement traditionnel.

Les scores obtenus pour les cinq approches montrent que l'approche *Direct Instruction* représente la seule dont les élèves ont obtenu des résultats positifs pour les trois types de connaissances ou d'habiletés évaluées. Plus encore, les résultats des élèves qui ont expérimenté les quatre autres approches pédagogiques ont été plus faibles que ceux qui ont reçu un enseignement traditionnel.

Il est à noter que les chercheurs ont révélé avoir été particulièrement étonnés de constater l'incidence des cinq approches sur les dimensions affective et cognitive des élèves testés. Alors qu'un des objectifs premiers des quatre approches centrées sur l'enfant et s'appuyant sur l'apprentissage naturel était de respecter le rythme et les besoins des élèves, en vue de favoriser plus particulièrement le développement de leurs habiletés affectives et cognitives, celles-ci ont, paradoxalement, toutes obtenu des effets négatifs sur leur estime et leur image d'eux-mêmes ainsi que sur leurs habiletés intellectuelles.

Pour sa part, l'approche *Direct Instruction*, centrée sur l'enseignement, dont l'objet consiste à enseigner explicitement aux élèves une démarche d'apprentissage rigoureuse qu'ils doivent ensuite appliquer de façon systématique dans l'acquisition des matières de base, a eu, en plus des effets positifs sur cet aspect particulier, une incidence importante sur les habiletés affectives et cognitives des élèves évalués. Cela s'explique



*En pédagogie aussi, tout ce qui brille n'est pas d'or.*

par le fait que les connaissances que les élèves acquièrent à l'école contribuent au développement de leurs habiletés cognitives tandis que les succès qu'ils vivent en classe augmentent le niveau d'estime de soi, socle sur lequel se construisent les habiletés affectives.

Bien que les conclusions des premières publications du projet *Follow Through* aient été critiquées au début, les résultats ont fait l'objet subséquemment d'analyses plus poussées (Becker et Carmine, 1981), qui ont confirmé de nouveau l'efficacité supérieure de l'approche *Direct Instruction* face aux quatre autres utilisées. De plus, une étude de suivi effectuée par Gersten et Keating en 1987 auprès des élèves qui participaient à la réalisation du projet *Follow Through* a révélé que ceux qui avaient bénéficié de l'enseignement par l'approche *Direct Instruction* obtenaient des résultats scolaires supérieurs, un taux de diplomation plus élevé et un pourcentage de redoublement inférieur aux élèves des groupes témoins ayant reçu seulement un enseignement traditionnel. Par ailleurs, une méta-analyse plus récente publiée par Lipsey et Wilson en 1993 confirme également que l'approche *Direct Instruction* donne des résultats nettement supérieurs au *Whole Language* et à l'*Open Education* en ce qui a trait au rendement scolaire. Enfin, dans son importante revue de recherches, Chall (2000) confirme les résultats du projet *Follow Through*. Les approches pédagogiques centrées sur l'enseignant produisent de meilleurs résultats que celles centrées sur l'élève, et ce, sur les plans scolaire, cognitif et affectif et particulièrement pour les élèves provenant de milieux socio-économiquement faibles. A cet égard, les différentes recherches expérimentales conduites auprès d'élèves à risque démontrent qu'il faut, d'abord et avant tout, mettre l'accent sur les apprentissages scolaires à tra-

vers lesquels leurs habiletés cognitives et affectives se développeront. Lorsqu'on tente plutôt de faire l'inverse, c'est-à-dire d'entrer par la porte de l'affectif ou du cognitif comme le préconisent les tenants des approches pédagogiques centrées sur l'enfant (paradigme de l'apprentissage), les élèves provenant de milieux défavorisés sont ceux dont la réussite scolaire s'avère la plus compromise.

Nous n'avons pas retrouvé dans la littérature scientifique des recherches empiriques qui démontrent clairement l'efficacité du paradigme de l'apprentissage centré sur l'enfant et la nécessité pour les enseignants d'effectuer un virage pédagogique si drastique. À la lumière des résultats colligés dans le cadre du projet *Follow Through*, il faudrait plutôt mettre l'accent en priorité sur un enseignement explicite des apprentissages de base (lecture, écriture, mathématiques) à travers lequel les élèves développeront leurs compétences cognitives et affectives plutôt que de favoriser l'inverse. À l'instar de plusieurs chercheurs en éducation (Anderson, Reder & Simon, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000; Carnine, 1998 & 2000; Chall, 2000; Grossen 1993 & 1998; Evers, 1998; Hirsh, 1996 & 1998) nous sommes d'avis que l'utilisation généralisée d'approches pédagogiques centrées sur l'apprenant compromet sérieusement la réussite du plus grand nombre.

En suivant les balises offertes par les recherches empiriques des 35 dernières années en éducation, il est possible d'identifier les procédés pédagogiques susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement actuel et de favoriser plus efficacement l'apprentissage des élèves. Pour y parvenir, il semble plus avisé de poursuivre et de raffiner les pratiques pédagogiques proposées par le paradigme de l'enseignement que d'obéir aux mirages d'une injonction sans fondement empirique solide. Tout ce qui brille n'est point or et, à ce propos, Descartes nous a donné il y a fort longtemps une grande leçon de prudence que nous aurions intérêt à méditer encore aujourd'hui.

#### Note

Ce texte est une adaptation d'un article paru dans la revue des enseignants du Québec: *Vie Pédagogique*, avril-mai (2002). Mario Richard & Steve Bissonnette. Le danger qui guette la réforme de l'éducation québécoise: confondre les apprentissages scolaires avec les apprentissages de la vie.

#### les auteurs

Clermont Gauthier est professeur à l'Université Laval et titulaire de la Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement. Steve Bissonnette et Mario Richard sont consultants et formateurs en éducation. Ils sont également doctorants en psychopédagogie à l'Université Laval.

#### Bibliographie

- ANDERSON, J. R., SIMON, H. A., REDER, L. M. (1996). Situated Learning and Education. *Educational Researcher*, 25, 5-11.
- ANDERSON, J. R., SIMON, H. A., REDER, L. M. (1997). Rejoinder: Situative versus Cognitive Perspectives: Form versus substance. *Educational Researcher*, 26, 18-21.
- ANDERSON, J. R., REDER, L. M., SIMON, H. (1998). Radical Constructivism and Cognitive Psychology. In D. Ravitch (Ed.) *Brookings papers on education policy 1998*. Washington, DC: Brookings Institute Press.
- ANDERSON, J. R., SIMON, H. A., REDER, L. M. (1999). *Applications and misapplications of cognitive psychology to mathematics education*. <http://act.psy.cmu.edu/papers/misapplied-abs->
- ANDERSON, J. R., GREENO, J. G., REDER, L. M., SIMON, H. A. (2000). Perspectives on Learning, Thinking, and Activity. *Educational Researcher*, 29, 11-13.
- BECKER, W., CARNINE, D. (1981). Direct Instruction: A behavior theory model for comprehensive educational intervention with the disadvantaged. In S. Bijon (Ed.) *Contributions of behavior modification in education*. Hillsdale, NJ, p.1-106..
- CARNINE, D., (1998). *The Metamorphosis of Education into a Mature Profession*. Sixth Annual Meeting, Park City, June, Utah. <http://www.edexcellence.net/library/carnine.html>
- CARNINE, D., (2000). *Why Education Experts Resist Effective Practices (And What It Would Take to Make Education More Like Medicine)*. <http://www.oslc.org/Ecpcn/carnine.html>.
- CHALL, J. S., (2000). *The Academic Achievement Challenge. What Really Works In The Classroom*. New York: Guilford Press.
- GERSTEN, R., KEATING, T. (1987). Improving High School Performance of «at risk» Students: A Study of Long-term Benefits of Direct Instruction. *Educational Leadership*, vol. 44, no 6, p. 28-31.
- GROSSEN, B. (1993) Child-Directed Teaching Methods: A Discriminatory Practice of Western Education. *Effective School Practices*, volume 12, n. 2, spring, p. 12.
- GROSSEN, B. (1998). *What Does it Mean to be a Research-Based Profession?* University of Oregon, Eugene. <http://darkwing.uoregon.edu/~bgrossen/resprf.htm>
- HIRSCH, E.D. (1996). *The Schools We Need: Why We Need Them*. New York: Anchor Books Doubleday.
- HIRSH, E.D. (1998). Research-Based Education Policy. In Williamson M. Evers. *What's Gone Wrong in America's Classroom*. California, Stanford: Hoover Press.
- LIPSEY, M.W., WILSON, D. B. (1993). The Efficacy of Psychological, Educational and Behavioral Treatment: Confirmation of a Meta-analysis. *American Psychologist*, vol. 44, no 6, p. 28-31.
- TARDIF, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?* Collection Pratiques & enjeux pédagogiques. Paris: ESF Editeur.
- TARDIF, J. (1998). La construction des connaissances. Les pratiques pédagogiques. *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 3, mars
- TARDIF, J. (2000). *Document d'accompagnement*. Conférence organisée par la Direction régionale du ministère de l'éducation en Abitibi-Témiscamingue. 3 novembre.