

Réformer la réforme?¹

Jacques Désautels, Marie Larochelle, Suzanne Vincent, Lucie DeBlois et Fernand Gervais
Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Dans un article paru dans *Le Soleil* du 11 février et dans *Le Devoir* du 23 février, Clermont Gauthier et M'hammed Mellouki soutiennent qu'il faut suspendre l'implantation des nouveaux programmes du secondaire, sous prétexte qu'elle participerait d'approches pédagogiques douteuses ou, à tout le moins, non éprouvées. Selon les auteurs, le MEQ se serait royalement planté en avalisant une telle réforme, et les rédacteurs de programme auraient failli à la tâche, pour l'une ou l'autre des raisons suivantes: ils auraient été victimes des attraits d'une 'pédagogie de projet' et, du coup, auraient perdu de vue la mission d'instruction de l'école; ils auraient raté le coche en ignorant que certaines recherches infirment les approches pédagogiques dont ils font la promotion; ou, encore, faute de temps, ils se seraient fourvoyés quant à la valeur des écrits consultés, ne distinguant pas le bon grain ('la recherche scientifique') de l'ivraie (l'essai pédagogique, l'écrit de vulgarisation, le témoignage).

On peut se demander à partir de quelle 'recherche scientifique' et selon quel 'protocole rigoureux', pour reprendre les termes des auteurs, ces derniers ont pu cerner ces trois explications. Mais, là-dessus, ni l'article ni le rapport qu'ils ont rédigé avec d'autres, et qu'ils évoquent à l'appui de leurs propos, ne nous apprennent quoi que ce soit. En revanche, ce rapport, disponible sur le site du FQRSC, contient des indications sur ce qui a pu les amener à proposer, dans leur article, une contre-réforme à la réforme en cours. Qu'en est-il? Ce rapport constitue-t-il une pièce à conviction qui tient la route?

Le rapport

Ce rapport se présente comme une revue de la littérature sur les interventions pédagogiques qui seraient efficaces et assureraient la réussite scolaire des élèves issus de milieux défavorisés. Ce n'est que par extrapolation, et dans la deuxième partie, qu'on y traite de la réforme et des perspectives constructiviste et socioconstructiviste desquelles s'inspire la pédagogie du projet, en deux coups de cuillères à pot: neuf pages aérées, avec insertion de citations habilement découpées. L'exemple qui suit est éloquent. À la page 74, les auteurs convoquent, à l'appui de leur dénonciation des réformes d'orientation dite

¹ Une version plus brève de ce texte a été publiée dans *Le Devoir* du 16 mars 2005 (page A-7).

socioconstructiviste, ce propos d'une équipe de recherche belge, en tronquant la dernière phrase qui constitue pourtant une réserve de taille:

C'est sur le plan de la dynamique pédagogique propre à l'école que nous avons eu des résultats surprenants, voire paradoxaux. Nous nous attendions à ce que soient plus performants les élèves des écoles qui nous avaient été signalées par les inspecteurs comme engagées dans des projets pédagogiques novateurs. Non seulement nous n'avons pas constaté cette tendance, mais dans certains cas les résultats provenant d'écoles réputées dynamiques ont été particulièrement mauvais. *Dans le corps du présent rapport, nous présentons diverses hypothèses qui pourraient rendre compte de ces résultats, mais qui devraient bien entendu être mises à l'épreuve.* (Rey et coll., 2001, p. 82)

Autrement dit, ce qui, sous la plume de Rey et coll., est tenu pour un point clairement incertain et duquel, insistent-ils, il n'est pas question de tirer un quelconque résultat ferme (p. 83), devient, sous la plume des auteurs, un résultat probant qui, curieusement, va dans le sens de leur croisade. Du moins, si ce n'est pas une croisade, on se demande pourquoi, avec toute la rigueur dont ils se réclament, les auteurs passent sous silence deux autres hypothèses de Rey (p. 83) qui traitent de leurs préoccupations, soit «l'effet enseignant» et l'effet de l'adhésion des maîtres à la réforme sur les performances des élèves. Est-ce parce que ces hypothèses ne vont pas dans le sens souhaité? Pourtant, s'ils travaillent bel et bien dans une perspective réfutationniste (comme peut le laisser croire le tableau de la page 15), ne devraient-ils pas être à l'affût de toute hypothèse susceptible de malmener les leurs?

On observe une manoeuvre similaire lorsqu'ils évoquent, sans autre commentaire, un rapport de recherche, suisse cette fois (Favre et coll., 1999). Voici ce qu'on peut lire, toujours à la page 74 de leur rapport:

Par ailleurs, l'analyse des résultats scolaires de la réforme actuelle de l'enseignement primaire genevois en Suisse, réforme d'inspiration *socioconstructiviste radicale* [...] préconisant une différenciation pédagogique, accompagnée d'une pédagogie de projet, démontre que les élèves provenant des écoles dites en rénovation performant moins bien que ceux issus des écoles traditionnelles (Favre et al., 1999).

Voici comment Favre et coll., les auteurs du rapport suisse, mettent leurs propres constats en perspective, en soulignant, entre autres choses, la possible inadéquation des instruments d'évaluation utilisés:

Les instruments utilisés défavorisent les écoles en rénovation car dans ces écoles les méthodes de travail des élèves et la philosophie qui inspire la construction des instruments d'évaluation sont différentes. Cet élément pourrait jouer un rôle (1999, p. 96).

En est-il de même des autres études qu'ils citent?

Répondre à cette question va bien au-delà de la tâche que nous nous sommes assignée. Toutefois, il n'est pas indifférent de noter que c'est selon une même tendance à l'asymétrie que les auteurs tentent, dans ces neuf pages, de faire un sort aux choix de la réforme et, plus encore, au constructivisme et au socioconstructivisme qu'ils lui associent; du moins à ce qu'ils en retiennent. En effet, alors que, dans la première partie du rapport, les auteurs convoquent des recherches empiriques à l'appui de leur thèse (nous y reviendrons), dans la seconde, ils s'en tiennent surtout à des considérations théoriques, comme si on ne disposait d'aucune recherche empirique montrant l'intérêt ou la fécondité de telles perspectives.

Sans doute, les auteurs objecteraient que ces recherches ne peuvent prétendre à l'imprimatur. C'est ce que leurs propos de la première partie du rapport laissent croire (p. 11 et s.). Selon une classification en trois niveaux que les auteurs adoptent tout de go, il appert que les recherches de niveau 1 (enquêtes, études de cas ou recherches en laboratoire), telles celles de Piaget, ne seraient pas valides et, donc, peu fiables en matière de réforme. Car, utiles pour 'présenter une théorie' ou 'observer une corrélation', elles ne permettraient «en aucun cas d'établir des liens de cause à effet» (p. 11)!

Ce n'est qu'au niveau 2 que l' 'esprit scientifique' porteur de validité s'incarnerait, c'est-à-dire lors de recherches expérimentales, lors de recherches où l'on fait taire, comme le dit si bien Isabelle Stengers, ceux-là même que l'on interroge, comme si les sujets à l'étude n'interprétaient pas ce que fait l'expérimentateur tout autant que celui-ci les interprète. Bref, un dispositif de recherche qui réussit assez bien avec les bactéries (et encore...), mais qui se révèle inepte dès que l'on a affaire à des 'objets' chargés d'histoire et de culture.

Quant au niveau 3, il regrouperait les recherches qui évaluent, à plus grande échelle, les effets des interventions pédagogiques jugées prometteuses lors des recherches du niveau 2. Voici un exemple de la profondeur des révélations d'une recherche de niveau 3:

Par exemple, une recherche de niveau 3 peut démontrer que l'utilisation de l'apprentissage coopératif en lecture, quoique permettant une augmentation du niveau de compréhension des élèves (tel que démontré par une étude de niveau 2), occupe tellement de temps en classe qu'elle compromet l'apprentissage des mathématiques et se traduit par une baisse des résultats. (p. 14)

C'est à partir de cette classification et d'autres propos, tout aussi étonnants, sur ce que serait «la méthode scientifique» (p. 15), que les auteurs ont axé leur démarche «sur la recherche d'évidences empiriques» afin d'évaluer «l'impact de l'enseignant et de ses

pratiques pédagogiques sur la réussite des élèves à risque» (p. 16). Encore une fois, qu'en est-il?

Une revue de la littérature tronquée

Pour apprécier le travail accompli par les auteurs, il faut se rappeler la thèse du 'Grand partage' à laquelle ils souscrivent quant à la valeur des écrits: d'un côté, le bon grain, de l'autre, l'ivraie. Leur travail rencontre-t-il cette exigence?

Les principales études consultées sont des études statistiques américaines. L'apprentissage y est vu en termes de réussite à des tests standardisés, et l'enseignant comme une variable parmi tant d'autres qui en influence le déroulement. Les résultats sont par la suite transposés au contexte québécois, comme si les questions d'apprentissage pouvaient être détachées du contexte socioculturel et de l'histoire cognitive des élèves. D'autre part, ces études ne font jamais l'objet d'une analyse critique et sont simplement endossées, comme l'illustre la rhétorique privilégiée dans l'article et dans le rapport: *les recherches prouvent, les recherches démontrent*, etc. On aurait pu s'attendre que les auteurs commentent l'utilisation des instruments d'enquête, les catégories dont ils sont porteurs ou, plus largement, le dispositif expérimental dans son ensemble. Tel n'est pas le cas. De plus, les résultats contraires à leurs hypothèses sont ignorés. Ainsi, en quelques heures de fouille non systématique, nous avons repéré des travaux qui, selon un canevas méthodologique similaire, pointent dans une tout autre direction, tel l'article de Hickey et coll. (2001) qui suggère qu'une pédagogie s'inspirant du constructivisme aurait une influence favorable sur l'apprentissage des élèves, quelle que soit leur provenance ou, encore, celui de Ross et coll. (2004) qui met en question la tendance à faire de l'enseignement dit explicite une panacée.

Enfin, même si les auteurs disent avoir accordé une attention particulière aux recherches publiées dans des revues spécialisées avec comité de lecture (moins du tiers des références), ils font un usage fréquent de sources secondaires, une fois de plus sans mettre en perspective les travaux répertoriés. Voici un exemple.

L'hypothèse qui sous-tend l'analyse est que l'enseignant influence les apprentissages des élèves. Mais pourquoi s'intéresser à ce qui semble aussi élémentaire? C'est, selon les auteurs, pour distinguer parmi tous les facteurs qui auraient de l'influence sur ces apprentissages, celui qui en a le plus. À cette fin, ils s'appuient sur la traduction d'un article américain paru dans une revue professionnelle financée par le MEQ (*Vie pédagogique*, 1994). Cet article, rédigé par Wang et coll. et publié en 1993 dans une revue professionnelle sans comité de lecture (*Educational Leadership*), commente un article de

ces mêmes auteurs paru en 1990 dans le *Journal of Educational Research*. On apprend ainsi que, parmi les 28 facteurs qui influenceraient l'apprentissage, le plus important concerne la gestion de classe, suivi des processus métacognitifs, des processus cognitifs, du milieu familial, etc. Mais comment, et à partir de quels modèles d'apprentissage et d'enseignement, les chercheurs de l'étude initiale rapportée en 1990 ont-ils isolé ces 28 facteurs? Pourquoi 28 plutôt que 22, 35 ou 40? Selon quel dispositif ont-ils pu apprécier ladite influence, et que signifie influence dans un tel contexte, américain au surplus? Aucune discussion à ce propos dans le rapport ni évocation du débat musclé dont les travaux de Wang et coll. ont fait l'objet dans un numéro spécial de la *Review of Educational Research* paru en 1993 (vol. 63, no 3). On se contente de mentionner, en rafale, une série d'études censées corroborer ces résultats.

En conclusion

Il y aurait bien d'autres remarques à faire sur cette drôle de revue de littérature et sur l'article qui s'en inspire. Ainsi en est-il de l'amalgame que les auteurs de l'article font entre la pédagogie du projet et la pédagogie de la redécouverte. Il n'y a à peu près personne qui soutiendrait de façon raisonnable que l'on peut redécouvrir les savoirs comme s'ils tombaient sous le sens, et tel n'est d'ailleurs pas l'esprit de la pédagogie du projet. Ce que permet cette pédagogie, c'est d'apprendre non pas à reconduire bêtement les savoirs standardisés, mais bien à les utiliser, à en tirer parti et à trouver ainsi, comme de Certeau l'évoquait il y a plusieurs années (1979), «un espace de jeu et d'existence». C'est donc un autre type de rapport au savoir qui est promu puisqu'il s'agit d'aider les élèves à mieux négocier leur monde, en s'ouvrant aux manières spécialisées de le scénariser, mais aussi en s'initiant aux affaires de la Cité. C'est bien sûr un choix qui est aussi sociopolitique mais la préférence des auteurs pour un retour à l'enseignement dit explicite et dispensé par des enseignants 'à valeur ajoutée' ne l'est pas moins.

Enfin, n'est-il pas étrange que l'on mette la population en garde contre un éventuel dérapage de la réforme en s'appuyant principalement sur des études américaines, sans examiner les nombreuses recherches sur l'apprentissage qui ont été effectuées au Québec, et ce qui se passe, de fait, dans le milieu de l'enseignement?

En somme, une pièce à conviction qui ne convainc pas.

Ouvrages cités

de Certeau, M. (1979). École et cultures: déplacer les questions. *Cahiers de la Section des sciences de l'éducation*, no 13, Université de Genève.

Favre, B., Nidegger, C., Osiek, F., Saada, E.H., Changkakoti, N., Guignard, N., Jaeggi, J. et Sommer, A. (1999). *Le changement : un long fleuve tranquille?* [En ligne], Genève: Département de l'instruction publique du canton de Genève, Service de la recherche en éducation. [<http://www.geneve.ch/sred/publications/docsred/avant2000/welcome.html>]

Hickey, D.T., Moore, A.L. et Pellegrino, J.W. (2001). The motivational and academic consequences of elementary mathematics environment: Do constructivist innovations and reforms make a difference? *American Educational Research Journal*, 38 (3), 611-652.

Rey B., Carette, V., Defrance, A. et Khan, S. (2001). *Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences pour l'enseignement fondamental*. Rapport de recherche no 67/00 [En ligne], Communauté française de Belgique. [http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/067/rapport_theorique.pdf]

Ross, S.M., Nunnery, J.A., Goldfeder, E., McDonald, A., Rachor, R., Hornbeck, M. et Fleischman, S. (2004). Using school reform models to improve reading achievement: A longitudinal study of direct instruction and success for all in an urban district. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 9 (4), 357-388.