

L'INEFFICACITÉ DES APPROCHES PÉDAGOGIQUES CENTRÉES SUR L'ÉLÈVE EN CONTEXTE FRANCOPHONE: POURQUOI SERAIT-CE DIFFÉRENT AILLEURS?

THE INEFFICIENCY OF STUDENT-CENTERED PEDAGOGICAL APPROACHES IN A FRANCOPHONE CONTEXT: WHY WOULD IT BE DIFFERENT ELSEWHERE?

LA INEFICIENCIA DE LOS ENFOQUES PEDAGÓGICOS CENTRADOS EN EL ESTUDIANTE EN UN CONTEXTO FRANCÓFONO: ¿POR QUÉ SERÍA DIFERENTE EN OTRO LUGAR?

Steve Bissonnette¹
Clermont Gauthier²

Résumé: Cet article vise à décrire les pratiques pédagogiques centrées sur l'enseignant et l'élève, en tant que stratégies traditionnelles et émergentes face à la nécessité de reformuler les systèmes éducatifs. Les réflexions d'une stratégie centrée sur l'élève très populaire, la pédagogie par projet, sont analysées dans un contexte francophone situé au Québec. L'étude montre que les résultats des élèves ayant participé à la réforme pédagogique québécoise et à la pédagogie par projets ont été réduits par rapport aux élèves qui sont demeurés dans l'enseignement ordinaire. Bien que nous ayons un discours constructiviste dominant, les stratégies d'enseignement centrées sur l'enseignant démontrent une plus grande efficacité et devraient consolider les initiatives de réforme scolaire.

Mots clés: Approches pédagogiques. Pédagogie du projet. Contexte francophone.

Abstract: This article aims to describe pedagogical practices centered on the teacher and the student, as traditional and emerging strategies in view of the need to reformulate educational systems. The reflections of a very popular student-centered strategy, project pedagogy, are analyzed in a French-speaking context located in Quebec. The study shows that the results of students participating in Quebec's educational reform and project-based pedagogy were reduced compared to students who remained in mainstream education. Although we have a dominant constructivist discourse, teacher-centered teaching strategies demonstrate greater effectiveness and should consolidate school reform initiatives.

Keywords: Pedagogical approaches. Project pedagogy. Francophone context.

¹ Doutor. Université TÉLUQ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6340-6062>. E-mail: steve.bissonnette@teluq.ca

² Professeur émérite. Faculté des sciences de l'éducation. Université Laval. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1998-7506>. E-mail: Clermont.Gauthier@fse.ulaval.ca



Resumen: Este artículo tiene como objetivo describir las prácticas pedagógicas centradas en el docente y el alumno, como estrategias tradicionales y emergentes ante la necesidad de reformular los sistemas educativos. Se analizan los reflejos de una estrategia centrada en el estudiante muy popular, la pedagogía por proyectos, en un contexto francófono ubicado en Quebec. El estudio muestra que los resultados de los estudiantes que participaron en la reforma educativa y la pedagogía basada en proyectos de Quebec se redujeron en comparación con los estudiantes que permanecieron en la educación general. Si bien tenemos un discurso constructivista dominante, las estrategias de enseñanza centradas en el maestro demuestran una mayor efectividad y deberían consolidar las iniciativas de reforma escolar.

Palabras-clave: Enfoques pedagógicos. Proyecto de pedagogía. contexto francófono.

Submetido 10/01/2023

Aceito 13/03/2023

Publicado 14/03/2023

Introduction

Au cours des trente dernières années, la plupart des pays industrialisés ont entrepris une réforme de leur système éducatif, et ce, tant au Nord qu'au Sud, à l'Ouest qu'à l'Est. Les États veulent que davantage d'élèves réussissent à l'école. Pour ce faire, beaucoup de ces pays (Belgique, Brésil, Chili, Canada, États-Unis, France, Maroc, Suisse, Tunisie, etc.) ont décidé de rénover leur curriculum (Lenoir, Larose et Lessard, 2005). La plupart de ces nouveaux programmes sont basés sur une conception de l'apprentissage d'inspiration constructiviste et socioconstructiviste.

Ces nouveaux curricula entraînent inévitablement des modifications importantes aux pratiques usuelles d'enseignement (Larrivée, Larose et Terrisse, 2005). À cet égard, Martineau affirmait, dans un article publié en 1999, que : « un programme ne peut être pédagogiquement neutre, il est porteur d'incidences pédagogiques » (p. 25). En effet, les pratiques d'enseignement³ peuvent être classées en deux grandes catégories : 1. les pratiques centrées sur l'enseignant et 2. celles centrées sur l'élève (Bissonnette, 2008, Carnine, 2000; Chall, 2000; Cuban, 1993; Finn et Ravitch, 1996; Kirschner, Sweller et Clark, 2006; Klahr et Nigam, 2004; Ravitch, 2000). On retrouve donc dans ces réformes curriculaires des choix pédagogiques correspondant à un ou à l'autre de ces catégories.

Dans cet article, nous décrivons ces pratiques pédagogiques et nous montrons leurs effets sur le rendement des élèves. Plus spécifiquement, nous analysons les effets de la pédagogie du projet en contexte francophone.

Les pratiques d'enseignement : centrées sur l'élève et celles centrées sur l'enseignant

S'appuyant sur les travaux de Cuban (1993), Gage (1978) et Gage et Berliner (1992), Chall (2000) indique que les stratégies d'enseignement peuvent être représentées sur un continuum dont l'une des extrémités correspondrait aux stratégies ou approches pédagogiques centrées sur l'enseignant « *teacher-centered approaches* » et l'autre, aux stratégies ou approches pédagogiques centrées sur l'élève « *student-centered approaches* ». Ces deux types d'approches pédagogiques cohabitent et s'affrontent en éducation depuis fort longtemps (Finn et Ravitch,

³ Les termes suivants sont utilisés de façon interchangeable afin d'éviter les redondances: pratiques d'enseignement, méthodes d'enseignement, stratégies d'enseignement, approches pédagogiques.

1996; Ravitch, 2000). Les stratégies centrées sur l'enseignant sont généralement associées aux pédagogies dites traditionnelles, directives, structurées et explicites (Chall, 2000) tandis que celles qui sont centrées sur l'élève correspondent davantage aux pédagogies nouvelles, modernes, ouvertes et progressistes.

D'un côté, les approches pédagogiques centrées sur l'élève proposent aux enseignants de faire des liens entre les contenus des programmes scolaires et la vie de tous les jours par l'entremise de tâches d'apprentissage contextualisées et signifiantes (expériences, situations de résolution de problèmes, projets, enquête, investigation, etc.). Dans cette perspective, les situations d'apprentissage doivent être fortement contextualisées ou authentiques, elles doivent être en lien avec les expériences de vie de l'élève, les sujets qui le touchent et les questions qu'il se pose. De plus, les situations d'apprentissage deviennent signifiantes lorsqu'elles motivent l'élève. Il s'agit de situations qui interpellent l'apprenant dans ce qu'il vit, qui sont respectueuses de ses goûts, de ses choix, de ses intérêts et qui tiennent compte de son type d'intelligence, de son rythme et de son style d'apprentissage. Ainsi, dans ce contexte, les enseignants doivent généralement renoncer à enseigner « *quelque chose* » pour devenir plutôt des guides, des facilitateurs ou des accompagnateurs des élèves dans la construction de leurs propres savoirs (Chall, 2000). À titre d'exemple, dans une étude belge analysant l'enseignement des sciences au secondaire, Burton et Flammang (2001) considèrent les pratiques pédagogiques de type constructiviste comme des stratégies d'enseignement centrées sur l'élève. Il en va de même en ce qui concerne les pratiques d'enseignement inspirées de la psychologie humaniste (Chall, 2000; Hirsch, 1999). Les approches pédagogiques centrées sur l'élève mettent l'accent sur le processus, la démarche et les stratégies d'apprentissage plutôt que sur le résultat.

De l'autre côté, les approches pédagogiques centrées sur l'enseignant diffèrent largement de celles qui sont centrées sur l'élève. Contrairement à ces dernières, les approches pédagogiques centrées sur l'enseignant considèrent que, pour être maîtrisés, les savoirs scolaires doivent faire l'objet d'un enseignement systématique. Par conséquent, pour ce type d'approche pédagogique, le rôle de l'enseignant ne peut se limiter à celui de facilitateur. De plus, quoique les apprentissages scolaires à réaliser puissent, à l'occasion, rejoindre les intérêts des élèves, ils exigent fondamentalement de leur part le déploiement d'efforts soutenus (Chall, 2000; Geary, 2001). Dans ce contexte, l'enseignant planifie et dirige les apprentissages prévus en fonction du

groupe d'élèves auquel il s'adresse, d'un programme précis et d'un temps déterminé. De fait, l'enseignant est responsable de mettre en place des stratégies d'enseignement favorisant la réussite du plus grand nombre d'élèves (Chall, 2000). L'acquisition de connaissances et la maîtrise des apprentissages scolaires sont des objectifs importants pour ce type d'approche pédagogique. Finn et Ravitch (1996) emploient le terme modèle d'enseignement « *instructionniste* » pour désigner les approches pédagogiques centrées sur l'enseignant. À titre d'exemple, ces deux chercheurs étatsuniens considèrent les approches pédagogiques suivantes comme des modèles instructionnistes : la pédagogie de maîtrise « *Mastery Learning* », l'enseignement direct « *Direct Instruction* », l'enseignement de précision « *Précision Teaching* » et l'enseignement explicite « *Explicit Teaching* » (Finn et Ravitch, 1996). Les pratiques pédagogiques issues du behaviorisme, des travaux sur l'efficacité de l'enseignement (Brophy et Good, 1986; Rosenshine et Stevens, 1986) et des écoles (Teddlie et Reynolds, 2000) sont également associables aux approches centrées sur l'enseignant.

Bien que cette typologie soit une façon simplifiée de se représenter théoriquement les différentes stratégies d'enseignement, il est tout même possible, à la lumière des descriptions présentées précédemment, de classer les approches et les stratégies d'enseignement actuelles selon l'une ou l'autre des deux catégories. À ce sujet, Chall (2000) indique que:

La plupart des pratiques éducatives ont tendance à se classer facilement dans l'une ou l'autre des catégories d'enseignement. L'éducation progressive, par exemple, correspond généralement bien à l'apprentissage centré sur l'élève, car elle met l'accent sur un programme d'études centré sur l'élève et sur la réalisation du potentiel de l'individu comme objectif de l'éducation. L'éducation classique, en revanche, s'accorde mieux avec l'apprentissage centré sur l'enseignant, étant donné sa plus grande préoccupation pour l'acquisition bien planifiée des connaissances et des compétences (p. 7).

La classification des stratégies d'enseignement présentée par Chall (2000) et d'autres taxonomies comparables (Cuban, 1993; Finn et Ravitch, 1996; Snider, 2006) ont été utilisées par plusieurs chercheurs soit pour étudier l'histoire de l'éducation américaine (Cuban, 1993; Ravitch, 2000) ou pour comparer l'efficacité de différentes approches pédagogiques sur le rendement des élèves (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005; Chall, 2000; Finn et Ravitch, 1996; Freedman, 1993; Hirsch, 1999; Kirschner, Sweller et Clark, 2006; Klahr et Nigam, 2004;



National Mathematics Advisory Panel, 2008). En ce qui concerne l'efficacité de différentes approches pédagogiques, les chercheurs ont tenté de trouver des réponses aux deux questions suivantes : 1. Quelles sont les stratégies d'enseignement les plus efficaces pour favoriser l'apprentissage des élèves? 2. Les stratégies d'enseignement qui ont démontré leur efficacité sont-elles davantage centrées sur l'élève ou sur l'enseignant?

L'ensemble des travaux et analyses de ces chercheurs indique que les stratégies d'enseignement centrées sur l'enseignant sont nettement plus efficaces que celles centrées sur l'élève pour favoriser les apprentissages scolaires (Bissonnette et al., 2005; Chall, 2000; Finn et Ravitch, 1996; Freeman, 1993; Hirsch, 1999; Kirschner et al., 2006; Klahr et Nigam, 2004; National Mathematics Advisory Panel, 2008). Par exemple, à la suite de son analyse de la littérature, Chall (2000) termine son ouvrage en indiquant que:

La principale conclusion de l'étude que j'ai menée dans ce livre est qu'une approche traditionnelle de l'éducation, centrée sur l'enseignant, entraîne généralement une meilleure réussite scolaire qu'une approche progressive, centrée sur l'élève. C'est particulièrement vrai pour les élèves qui sont moins bien préparés à l'apprentissage scolaire, les enfants de milieux défavorisés et ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage à tous les niveaux sociaux et économiques. (...) Sur la base de ces évidences existantes - qualitatives, quantitatives, et historiques - l'effet des méthodes centrées sur l'enseignant sur les résultats scolaires semble être plus fort que celui de celles centrées sur l'élève (pp. 182-184).

Il importe de mentionner que plusieurs synthèses de recherches, réalisées sur le thème de l'enseignement efficace, ont également montré la supériorité des stratégies pédagogiques centrées sur l'enseignant (Bissonnette, 2008; Brophy et Good, 1986; O'Neill, 1988; Rosenshine et Stevens, 1986). Inversement, des recherches francophones (Bernet, 2002; Théorêt, Leroux, Carpentier et Bertrand, 2005) ont montré les effets négatifs de certaines approches pédagogiques centrées sur l'élève. En effet, utilisées auprès d'élèves du primaire, ces approches ont engendré des résultats négatifs sur le développement des compétences mathématiques et des compétences transversales (Théorêt et al., 2005) ainsi que sur l'acquisition et la rétention de connaissances en géographie (Bernet, 2002).

Malgré ces résultats, plusieurs chercheurs soulignent que le discours pédagogique actuel semble plutôt valoriser les stratégies d'enseignement centrées sur l'élève (Chall, 2000; Evers,

1998; Finn et Ravitch, 1996; Gauthier, 2006; Grossen, 1998; Hirsch, 1999; Labaree, 2004; Mellouki, 2006; Null, 2004; Ravitch, 2000). À ce propos, Chall (2000) mentionne le paradoxe suivant : « alors que les pratiques éducatives ne cessaient d'évoluer dans le sens d'une approche progressive centrée sur l'élève, les résultats de recherche ne cessaient de croître en faveur des approches centrées sur l'enseignant » (p. 180).

Étant donné les résultats globalement négatifs associés aux approches centrées sur l'élève, nous allons analyser, plus spécifiquement, les effets de l'une d'entre elles très populaire en contexte francophone (Québec, Suisse et Belgique), la pédagogie du projet.

La pédagogie du projet en contexte francophone : le Québec, la Suisse et la Belgique

Au début des années 2000, la pédagogie du projet a connu son moment de gloire au Québec, et ce, avec l'avènement de la réforme de l'éducation, renommée un peu plus tard Nouveau pédagogique. À la suite des États généraux sur l'éducation, une vaste consultation populaire tenue au cours des années 95-96, le Québec a entrepris, en 2000, une réforme importante de son système éducatif. Alors que le rapport final des États généraux sur l'éducation préconisait, notamment une refonte des programmes des écoles primaires et secondaires, la réforme de l'éducation québécoise est allée beaucoup plus loin que les conclusions énoncées dans ce rapport. À ce sujet, Gauthier et Mellouki (2006) indiquent:

Elle [réforme de l'éducation] a entraîné la pédagogie et l'acte d'enseigner dans une transformation radicale dont la cohérence avec l'objectif premier – faire réussir le plus d'élèves à l'école – est loin d'être assurée. En effet, pour prendre le virage du succès, dit le slogan ministériel, il faut désormais passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage, selon lequel les activités d'enseignement prennent notamment la forme de projets réalisés en équipe par les élèves placés dans des situations complexes d'apprentissage. (p. 10).

Ainsi, selon ces deux chercheurs, le discours ministériel sur la réforme de l'éducation porte principalement sur l'enseignement et les projets. Trottier (2006) abonde dans le même sens lorsqu'il affirme: «En effet, force est de constater que c'est bien la pédagogie qui est au cœur de la rhétorique officielle sur la réforme » (p. 13). Trottier (2006) ajoute également:

... le Ministère réussit dès le départ à détourner l'attention sur les pratiques enseignantes, dont la rénovation constitue désormais l'enjeu de la réforme. C'est d'ailleurs sur ce dernier aspect que portent ses efforts de communication et de formation, notamment auprès des parents (Ministère de l'Éducation, 2001). Avec, d'ailleurs, un succès digne de mention : le désormais fameux « paradigme apprentissage » devient rapidement le slogan rassembleur de tous ceux qui rêvent d'en découdre avec un enseignement considéré traditionnel (p. 15).

Ces propos rejoignent également ceux tenus par Desjardins (2005) lorsqu'elle affirme : « Il faut dire que le discours de la réforme a longuement souligné la nécessité d'un changement dans les approches pédagogiques : la pédagogie du projet est sur toutes les lèvres » (p. 312).

Les observations de ces auteurs sont corroborées en consultant la revue *Virage express* du Ministère de l'éducation, publiée en 2001, qui mentionnait explicitement:

Au Québec, selon le paradigme de l'apprentissage proposé : les activités de la classe s'élaborent à partir de l'élève, et non de l'enseignant ou de l'enseignante. Elles prennent la forme de projets, de recherches, de questionnements ou de situations problématiques (MEQ, 2001, p. 2)

Lafortune et Deaudelin (2001) abondent également dans le même sens lorsqu'elles affirment : « les approches pédagogiques le plus souvent nommées sont associées à la notion de projets pour favoriser l'apprentissage : pédagogie du projet, pédagogie par projets, enseignement par projets, apprentissage par projets » (p. 2).

Le recours à la pédagogie de projet, dans le contexte de la réforme de l'éducation québécoise, s'explique aisément en consultant le *Programme de formation de l'école québécoise* qui indique spécifiquement prendre appui sur le courant constructiviste.

... beaucoup d'éléments du Programme de formation, en particulier ceux qui concernent le développement de compétences et de maîtrise de savoirs complexes, font appel à des pratiques basées sur une conception de l'apprentissage d'inspiration constructiviste. Dans cette perspective, l'apprentissage est considéré comme un processus dont l'élève est le premier artisan (MEQ, 2001, p. 5)



Or, la présence de plus en plus importante du courant constructiviste dans le domaine des sciences de l'éducation en général n'est pas étrangère à ce phénomène. Comme le souligne Mellouki (2006):

Une vague de fond semble s'abattre sur les conceptions et les pratiques d'enseignement et de formation. Cette vague s'appelle le constructivisme. Parmi les moyens d'enseignement que le constructivisme prône, la pédagogie de la découverte et la pédagogie de projet, ses versions les plus populaires, occupent une place de choix (p. 59)

9

Par conséquent, une trilogie semble s'être développée dans le discours ministériel au Québec : réforme de l'éducation, constructivisme et pédagogie du projet. Chaque élément ne va pas sans les deux autres ! Il importe de préciser que la réforme québécoise partage de nombreuses similitudes avec plusieurs réformes francophones, dont la France, la Suisse et la Belgique.

À ce sujet, dans un rapport intitulé *Réflexions sur la réforme curriculaire au Québec* remis à la Centrale des syndicats du Québec en septembre 2001, Lessard et Portelance indiquent que:

Les éléments de la réforme et leurs origines laissent voir que le Québec, en matière de politique éducative, est au confluent de deux grandes traditions, l'euro-péenne et l'américaine, celle des pays anglo-saxons et celle de la francophonie européenne. En effet, en matière structurelle, d'organisation scolaire et d'administration de l'éducation, le Québec est résolument nord-américain et anglo-saxon; en matière curriculaire et pédagogique, sans tourner le dos au reste du continent, il n'en puise pas moins davantage son inspiration en France, en Suisse francophone et en Belgique (pp. 20-21).

Pourtant les réformes genevoises et belges desquelles le Québec s'est inspiré aurait dû mettre en garde nos réformateurs. En effet, l'analyse des résultats scolaires de la réforme de l'enseignement primaire genevois en Suisse, réforme d'inspiration socioconstructiviste radicale (Lessard, 1999) préconisant la différenciation pédagogique, accompagnée d'une pédagogie de projet, avait démontré que les élèves provenant des écoles dites en rénovation [écoles ayant implanté la réforme] performant moins bien que ceux issus des écoles traditionnelles (Favre et al., 1999).

De plus, des résultats comparables avaient également été observés du côté de la réforme belge qui était, elle aussi, d'orientation socioconstructiviste.

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 [implantation de la pédagogie de projet]. Non seulement nous n'avons pas constaté cette tendance, mais dans certains cas les résultats provenant d'écoles réputées dynamiques ont été particulièrement mauvais (Rey, 2001, p. 82).

Ainsi, dès 1999 et 2001, ces études avaient montré des effets négatifs de la trilogie: réforme de l'éducation, constructivisme/socioconstructivisme et pédagogie du projet. Cela n'a mis aucun frein aux réformateurs québécois qui ont prôné allégrement dès le début de la réforme de l'éducation la nécessité d'effectuer un changement de paradigme et pour y parvenir il importe de recourir à sa pédagogie fétiche: les projets. Or, les résultats négatifs montrés par les réformes genevoise et belge ont été confirmés, en contexte québécois, quelques années plus tard par les travaux d'une *Table de pilotage* mandatée par le Ministère pour faire le suivi de la réforme québécoise⁴.

Effets de la pédagogie de projet sur les résultats scolaires des élèves québécois

Pour évaluer les effets de la réforme sur le rendement scolaire, la *Table de pilotage* a analysé les résultats des élèves québécois de la 4e année lors de l'Enquête internationale sur la mathématique et les sciences (TEIMS) et ceux d'élèves de la 6e année à l'Épreuve obligatoire d'écriture du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2006).

⁴ Présentation de la Table de pilotage retrouvé dans Bissonnette (2008):

Celle-ci, formée de représentants du Ministère et des principaux partenaires de l'éducation – le personnel enseignant, les parents, les cadres scolaires, les commissions scolaires, les établissements d'enseignement privés et les universités –, doit notamment cerner les enjeux et les obstacles, faire le point périodiquement et proposer au ministre, s'il y a lieu, les ajustements nécessaires. La Table de pilotage élabore, enfin, des mécanismes permanents d'évaluation, de suivi et d'ajustement du renouveau pédagogique. La mise en œuvre du renouveau pédagogique et de son suivi est donc une responsabilité que se partagent le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ses partenaires du réseau de l'éducation (p. 172).

L'Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TEIMS) 2003

L'enquête de 2003 a mesuré la performance des élèves de 4^e année dans 193 écoles primaires, partout au Québec, pour un total de 4 350 élèves. Plus précisément, TEIMS 2003 a comparé la performance des élèves québécois à celle des élèves de 26 autres pays, ainsi qu'à celle des élèves de la province voisine (l'Ontario) de même qu'à celle d'élèves provenant de l'Indiana. L'enquête de 2003 permet également de comparer les résultats obtenus par les élèves québécois huit ans plus tôt, soit en 1995.

En mathématiques, l'étude permet de comparer les résultats de 1995 et 2003 pour 15 pays et deux provinces canadiennes, soit le Québec et l'Ontario. En 1995, le Québec obtenait une note supérieure (550) à celle de 2003 (506) à l'épreuve de mathématiques. Le Québec se situait alors au 4^e rang derrière le Japon, Hong Kong et Singapour. En 2003, il se retrouve au 11^e rang, se faisant devancer par les Pays-Bas, la Lettonie, l'Angleterre, la Hongrie, les États-Unis, Chypre, et la province de l'Ontario. En fait, sur 17 pays participants, 11 ont amélioré leur performance, 1 pays est demeuré inchangé et 5 autres ont vu leur rendement se détériorer, dont le Québec. **De fait, le Québec représente le participant ayant connu la plus forte détérioration de sa performance⁵.**

Pour les sciences, l'étude TEIMS permet de comparer à nouveau les résultats obtenus entre 1995 et 2003 pour 15 pays et 2 provinces canadiennes (Québec et Ontario). En 1995, le Québec obtenait une note supérieure à l'épreuve de sciences (529) à celle obtenue en 2003 (500). Le Québec, en 1995, se situait au 4^e rang derrière le Japon, les États-Unis et les Pays-Bas. En 2003, il se retrouve également au 11^e rang, se faisant devancer par Singapour, Hong Kong, l'Angleterre, la Hongrie, la Lettonie, la Nouvelle-Zélande, l'Australie, l'Écosse et l'Ontario. En fait, sur les 17 participants, 10 pays ont amélioré leur rendement alors que les 7 autres ont connu une diminution de leur résultat. **Après la Norvège, le Québec est l'état ayant connu la plus forte détérioration de sa performance⁶.**

⁵ Nous soulignons

⁶ Nous soulignons



Les épreuves obligatoires d'écriture en français, langue d'enseignement, à partir des données analysées en 2000 et 2005

Les résultats des élèves de la 6e année du primaire aux épreuves obligatoires d'écriture en français, langue d'enseignement obtenus en 2000 et 2005 constituent un autre indicateur des effets de l'application du nouveau *Programme de formation*. Il importe de préciser que les conditions de préparation, de passation et de correction des épreuves de 2000 et de 2005 ont été les mêmes (MELS, 2006). Le projet d'écriture de 2005 est également semblable à celui de 2000. Dans les deux situations, il s'agissait d'écrire une lettre en ayant lu au préalable quelques textes pour s'y préparer.

Les taux de réussite de 2005 montrent des baisses de résultats pour trois des cinq critères évalués comparativement à ceux de 2000. La réussite aux critères portant sur la pertinence et la suffisance des idées ainsi que sur le vocabulaire a été la même les deux années. Cependant, la réussite à l'organisation du texte a baissé en 2005 de cinq points de pourcentage. Les baisses en 2005 sont plus marquées en ce qui concerne la syntaxe et la ponctuation ainsi que l'orthographe d'usage et grammaticale. Dans les deux cas, la baisse a été de dix points de pourcentage.

Globalement, les résultats présentés par la Table de pilotage (MELS, 2006) du Québec révèlent que les élèves du primaire qui ont vécu la réforme de l'éducation obtiennent des performances inférieures à leurs prédécesseurs, eux qui ont connu les anciens programmes d'études, dans les domaines des mathématiques, des sciences ainsi qu'en écriture. À ces résultats négatifs, se sont ajoutés, en 2006, ceux obtenus en lecture par les élèves de la 4e année à l'épreuve du *Programme international de recherche en lecture scolaire* (PIRSL) comparativement aux résultats des élèves non réformés en 2001 (Bissonnette, 2008). De plus, les évaluations réalisées au secondaire ayant comparé le rendement des élèves réformés à ceux ayant vécu les anciens programmes d'études ont également montré des résultats négatifs dans toutes les disciplines évaluées (Haeck, Lefebvre et Merrigan, 2014; Larose et Duchesne, 2014). Les garçons et les élèves à risque qui ont été exposés à la réforme de l'éducation ont été moins nombreux à obtenir leur diplôme du secondaire que ceux qui n'ont pas connu le renouveau pédagogique (Larose et Duchesne, 2014)

En somme, la réforme de l'éducation québécoise et sa pédagogie de projet ont engendré des effets négatifs sur le rendement scolaire des élèves, et ce, tant au secteur primaire que secondaire.

Inversement, la méga-analyse de Bissonnette et ses collaborateurs (2010) a également présenté les effets positifs des approches centrées sur l'enseignant comparativement à celles centrées sur l'élève. En effet, cette synthèse de 11 méta-analyses, ayant analysé 362 recherches publiées entre 1963 et 2006 impliquant au-delà de 30 000 élèves, a montré les effets très positifs de l'enseignement explicite (et structuré) auprès des élèves en difficulté et de ceux à risque d'échec pour l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques.

Plus récemment, les résultats de PISA (2015) ont également montré que les pratiques d'enseignement dirigées par l'enseignant (*teacher-directed instruction*) sont associées à un niveau de rendement des élèves plus élevé dans le domaine des sciences que les méthodes centrées sur l'élève comme l'enseignement par enquête ou investigation. L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2016) conclut d'ailleurs que là où les méthodes d'enseignement par enquête sont utilisées, le rendement scolaire en science est moins élevé.

[...] une exposition plus importante à l'enseignement fondé sur une démarche d'investigation est corrélée de manière négative à la performance des élèves en sciences, dans 56 pays. Aussi surprenant que cela puisse paraître, il n'existe aucun système d'éducation, dans lequel les élèves ayant déclaré être fréquemment exposés à l'enseignement fondé sur une démarche d'investigation, obtiennent un score plus élevé en sciences. (OCDE, 2016, p. 80).

L'étude d'Andersen et Andersen (2017) a montré que le recours aux méthodes d'enseignement centrées sur l'élève augmente les inégalités en matière d'éducation. Finalement, Fischer et Hänze (2019) ont présenté les effets positifs des méthodes centrées sur l'enseignant, et ce, au niveau universitaire comparativement à celles centrées sur l'élève même si ces dernières sont largement promues par les centres de pédagogie de ces établissements.

Conclusion

Différentes synthèses de recherches (Andersen et Andersen, 2017; Bissonnette et al., 2005; Chall, 2000; Finn et Ravitch, 1996; Freeman, 1993; Hirsch, 1999; Kirschner et al., 2006; Klahr et Nigam, 2004; National Mathematics Advisory Panel, 2008; OCDE, 20156) ont montré depuis longtemps les effets négatifs sur le rendement scolaire des approches centrées sur l'élève et globalement les effets positifs de celles centrées sur l'enseignant.

Nous avons analysé les effets d'une approche centrée sur l'élève, la pédagogie de projet, en contexte francophone et plus particulièrement sur le rendement scolaire des élèves québécois. À l'instar des effets négatifs montrés en Suisse et en Belgique, les résultats des élèves québécois ayant été exposés à sa réforme de l'éducation et à sa pédagogie de projet sont inférieurs pour l'ensemble des disciplines évaluées à ceux n'ayant pas vécu cette réforme, et ce, tant au primaire qu'au secondaire. De plus, les taux d'obtention du diplôme au secondaire ont diminué pour les garçons et les élèves à risque ayant subi cette réforme de l'éducation. Peu importe les causes des ratés de ces différentes réformes en contexte francophone, les données sont suffisamment négatives pour recommander de ne pas poursuivre dans cette direction. Alors, pourquoi serait-ce différent ailleurs?

Par conséquent, malgré un discours constructiviste dominant en éducation, et ce, depuis beaucoup trop longtemps, et les approches pédagogiques centrées sur l'élève qui lui sont associées, il nous semble nettement préférable, pour assurer la réussite des élèves, d'orienter les réformes scolaires vers les méthodes d'enseignement qui ont montré leur efficacité. Or, ces méthodes sont centrées sur l'enseignant! Puisse ce texte donner à réfléchir aux réformateurs imprudents, trop pressés ou mal conseillés!

Les références

ANDERSEN, I. G. et ANDERSEN, S. C. (2017). Student-centered instruction and academic achievement: linking mechanisms of educational inequality to schools' instructional strategy. **British Journal of Sociology of Education**, 38(4), 533-550.
<http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2015.1093409>

BERNET, E. (2002). **Effets comparés d'une approche pédagogique du projet sur la valeur accordée à l'apprentissage et sur le rendement auprès des élèves de la fin du primaire**. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal.

BISSONNETTE, S. (2008). **Réforme éducative et stratégies d'enseignement : synthèse de recherches sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles.** Québec, Canada : Thèse inédite Université Laval.

BISSONNETTE, S., RICHARD, M. & GAUTHIER, C. (2005). **Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème.** Sainte-Foy: Presses Université Laval.

BISSONNETTE, S., RICHARD, M., GAUTHIER, C. et BOUCHARD, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. **Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage**, 3(1), 1-35.

BROPHY, J. E. & GOOD, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (dir.), **Handbook of research on teaching** (3e éd.), (pp. 328-375). New York, NY: Macmillan.

BURTON, R. & FLAMMANG, C. (2001). D'une stratégie d'enseignement des sciences centrée sur l'enseignant vers une stratégie centrée sur l'élève : analyse des processus d'enseignement. **Dossiers des Sciences de l'Éducation**, 5, 53-65.

CARNINE, D. (2000). **Why education experts resist effective practices and what it would take to make education more like medicine.** Washington, D.C.: Thomas B. Fordham Foundation

CHALL, J. S. (2000). **The académie achievement challenge. What really woks in the classroom.** New York, NY: Guilford Press.

CUBAN, L. (1993). **How teachers taught. Constancy and change in american classroom 1880- 1990** (2e éd.). New York, NY: Teachers Collège Press.

DESJARDINS, J. (2005). La réforme des pratiques d'évaluation des apprentissages : virage ou recommencement. In Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (dir.). **Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices** (pp. 297-318). Faculté d'éducation Université de Sherbrooke, Éditions CRP : Sherbrooke.

EVERS, W. M. (1998). From progressive éducation to discovery learning. In W.M. Evers (dir.), **What's gone wrong in american classroom?** (pp. 23-48) Stanford, CA: Hoover Press.

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 ?** Département de l'instruction publique, Service de la recherche en éducation : Genève.

FINN, C. E. & RAVITCH, D. (1996). **Education reform. A report from the Educational Excellence Network to Us Education Policy Committee and the american people.** Indianapolis, IN: Hudson Institute.

FISCHER, E., et HÄNZE, M. (2019). Back from “guide on the side” to “sage on the stage”? Effects of teacher-guided and student-activating teaching methods on student learning in higher education. **International Journal of Educational Research**, 95, 26-35.

- FREEDMAN, J. (1993). **Failing grades : Canadian schooling in a global economy. Redirecting Canada 's educational debate.** Edmonton: Full Court.
- GAGE, N. L. (1978). **The scientific basic ofthe art of teaching.** New York, NY: Teachers Collège Press.
- GAGE, N.L. & BERLINER, D.C. (1992). **Education psychology** (5e éd.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- GAUTHIER, C. (2006). Recherche en enseignement et réformes éducatives. Des liens à tisser. **Éducation Canada**, Hiver 2005/06, 13-15.
- GAUTHIER, C. & MELLOUKI, M. (2006). Nouveau signifie-t-il amélioré? Évaluons avant de poursuivre la réforme au secondaire. **Formation et Profession**, 12 (1), 10-12.
- GEARY, D. (2001). A Darwinian perspective on mathematics and instruction. In T. Loveless (dir.), **777e great curriculum debate. How should we teach reading and math?** (pp. 85-107). Washington, DC: Brookings Institution Press.
- GROSSEN, B. (1998b). What is wrong with american éducation? In W.M. Evers (dir.), **What's gone wrong in American classrooms?** (pp. 23-48). Stanford, CA: Hoover Press.
- HAECK, C., LEFEBVRE, P., et MERRIGAN, P. (2014). The distributional impacts of a universal school reform on mathematical achievements: A natural experiment from Canada. **Economics of Education Review**, 41, 137-160.
- HIRSCH, E. D. (1999). **The schools we need: Why we need them.** New York, NY: Anchor Books Doubleday
- KIRSCHNER, P. A., SWELLER, J. et CLARK, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. **Educational Psychologist**, 41(2), 75-86.
http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- KLAHR, D. & NIGAM, M. (2004). The équivalence of learning paths in early science instruction : Effects of direct instruction and discovery learning. **Psychological Science**, 75(10), 661- 667.
- LABAREE, D. F. (2004). The ed school's romance with progressivism. In D. Ravitch (dir.), **Brookings papers on éducation policy** (pp. 89-130). Washington, DC: Brookings Institution Press.
- LAFORTUNE, L. et Daudelin, C. (2001). **Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation.** Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LARRIVÉE, S., LAROSE, F. & TERRISSE, B. (2005). La réforme de l'éducation au primaire : enjeux psychopédagogiques et organisationnels. In Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (dir.), **Le curriculum de Venseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices** (pp. 201-220). Faculté d'éducation Université de Sherbrooke, Sherbrooke : Éditions CRP.

LAROSE, S. et DUCHESNE, S. (2014). **Perceptions de l'enseignement et réussite éducative au secondaire : une analyse comparative selon que les élèves ont été exposés ou non au renouveau pédagogique.** Québec : Presses de l'Université Laval.

LENOIR, Y., LAROSE, F. & LESSARD, C. (2005). **Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices.** Faculté d'éducation Université de Sherbrooke, Sherbrooke : Éditions CRP.

LESSARD, C. (1999). **La rénovation de l'école primaire genevoise : une étude de cas. (2e partie).** Conseil supérieur de l'éducation : Québec.

LESSARD, C., et Portelance, L. (2001). **Réflexions sur la réforme curriculaire au Québec. Document remis à la Centrale des syndicats du Québec.** Montréal : Université de Montréal.

MELLOUKI, M. (2006). Construire sa connaissance. Pédagogie de projet et nouvel esprit du capitalisme. **Formation et Profession**, 12(3), 59-61.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). **Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise – enseignement primaire. Rapport final.** Table de pilotage du renouveau pédagogique. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001, 2 février). De L'enseignement à l'apprentissage. *Virage Express. Édition spéciale*, 3(6), 1-6.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). **Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée.** Gouvernement du Québec : Québec.

NATIONAL MATHEMATICS ADVISORY PANEL (2008). **Foundations for Success: The Final Report of the National Mathematics Advisory Panel.** U.S. Department of Education: Washington, DC.

NULL, J.W. (2004). Is constructivism traditional? Historical and practical perspectives on a popular advocacy. **The Educational Forum**, 68, 180-188.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. (2016). **Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants.** Paris : Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr>

O'NEILL, G. P. (1988). Teaching effectiveness : A review of the research. **Canadian Journal of Education**, 7.3(1), 162-185.

RAVITCH, D. (2000). **Left back: A century offailed school reforms.** New York, NY: Simon & Schuster.

REY, B. (2001). **Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences pour l'enseignement fondamental. (Rapport numéro 67-100).** Bruxelles : Université Libre de Bruxelles.



ROSENSHINE, B.V. & STEVENS, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Wittrock (dir.), **Handbook of research on teaching** (3^e éd.), (pp. 376-391). New York, NY: Macmillan.

SNIDER, V.E. (2006). **Myths and misconceptions about teaching**. Latham, MD: Rowman & Littlefield Education.

TEDDLIE, C. & REYNOLDS, R. (2000). **77^{ze} international handbook of school effectiveness research**. London: Falmer Press.

THÉORÊT, M., LEROUX, M., CARPENTIER, A. & BERTRAND, C. (2005). **Analyse de l'appropriation de la réforme du curriculum par des enseignants et évaluation d'impact sur la réussite en mathématiques d'élèves à risque. Projet Transmaths**. Montréal: Université de Montréal.

TROTTIER, D. (2006). Autonomie professionnelle, vraiment? **Formation et Profession**, 12 (1), 13-23.