

RAPPORT DU CONSEIL D'ETAT AU GRAND CONSEIL

relatif au postulat Dominique Kohli et consorts demandant au Conseil d'Etat de se déterminer sur les études mettant en cause la pédagogie constructiviste en vigueur dans l'Ecole vaudoise.

Rappel

Dans un article publié le 9 mars 2005 par 24-Heures, notre collègue Jacques-André Haury, avec la pertinence qui le caractérise souvent met en cause le choix pédagogique constructiviste qui a présidé de façon délibérée à la réforme EVM. Il fait état d'études scientifiques démontrant que seules les méthodes d'enseignement structurées, systématiques, explicites et directives seraient à même d'atteindre les objectifs de l'enseignement. Les pédagogies structurées et directives engendreraient auprès des élèves des gains d'apprentissage nettement plus élevés que les pédagogies constructivistes. De plus, les gains d'apprentissage observés s'accompagneraient d'une amélioration des habiletés intellectuelles, comme le raisonnement non verbal et la résolution de problèmes, et des habiletés affectives : l'estime et l'image de soi. Les différences observées seraient particulièrement nettes parmi les élèves issus de milieux sociaux défavorisés.

Les observations faites en matière de "maîtrise" du français donnent à penser que l'enseignement ne parvient pas, actuellement, à atteindre les objectifs fixés à l'enseignement public. Par ailleurs, de nombreux commentateurs constatent à regret que l'enseignement ne parvient pas non plus à corriger les différences d'origine sociale. L'objectif de l' " égalité des chances " semble loin d'être atteint par des réformes dont, pourtant, il était l'un des principaux moteurs. Enfin, lorsqu'il s'agit de prévenir les multiples dépendances que l'on voit progresser chez les jeunes, le choix d'une pédagogie qui influence positivement l'estime et l'image de soi revêt encore plus d'importance.

Face à ce constat et en présence des études évoquées, et dont l'une des plus solides est issue de l'université Laval au Québec (annexée à ce postulat), il nous paraît essentiel que le Conseil d'Etat s'interroge sur les choix pédagogiques qui ont été faits. Il peut arriver que certains choix politiques s'avèrent erronés. Personne n'est à l'abri d'effets de mode portés par des théories séduisantes. Mais l'autorité doit être constamment attentive à vérifier la pertinence de ses décisions et, le cas échéant, prendre les mesures correctives qui s'imposent.

Nous demandons donc que le Conseil d'Etat présente au Grand Conseil un rapport sur son appréciation des travaux scientifiques évoqués, en particulier de l'étude annexée, et sur les conclusions qu'il entend en tirer.

Réponse

Le postulat de M. le député Kohli demande au Conseil d'Etat d'apprécier des travaux scientifiques qu'il soumet à son examen et d'indiquer les conclusions qu'il entend en tirer en matière de scolarité des élèves. La réponse du Conseil d'Etat doit par conséquent être comprise comme étant en partie une expertise, au sens demandé par le postulant. Elle ne reflète pas une volonté de complexifier le débat.

Le postulat de M. le député Kohli & consorts donne un relief tout particulier au texte "Quelles sont les pédagogies efficaces ?" rédigé par une équipe de chercheurs québécois, Gauthier et alii (annexé au postulat). Dans leur publication, ces auteurs font l'exégèse de l'étude américaine Follow Through dont les principaux résultats ont été publiés en 1977. Cette étude avait pour objectif principal de comparer diverses approches pédagogiques en fonction de leur efficacité, mesurée à l'aune des apprentissages fondamentaux (lire, écrire, compter) réussis par de jeunes enfants en grande difficulté scolaire. Selon Gauthier et alii, ces résultats devraient permettre de déterminer "la" méthode pédagogique la plus efficace. Comme demandé dans le postulat, le Conseil d'Etat présente son appréciation du texte soumis à son examen. Il indique ensuite quelle orientation pédagogique il entend donner à l'enseignement obligatoire vaudois.

1 GÉNÉRALITÉS

a. Introduction

Pour que les conclusions qu'il convient, le cas échéant, de tirer de l'examen de ces études soient claires, il paraît opportun de définir quelques termes spécialisés. En effet, l'opinion publique confond souvent les "démarches pédagogiques" et les "théories d'apprentissage". A titre d'exemple, le socioconstructivisme n'est pas (contrairement à ce qui est souvent affirmé) une méthode ou une démarche pédagogique, mais une théorie d'apprentissage. Plus exactement, il s'agit d'un modèle scientifique qui entend décrire comment une personne (et un enfant en particulier) apprend. Comme tout modèle scientifique, il est appelé à évoluer, en particulier en raison des investigations et des recherches sur le fonctionnement cérébral. Aujourd'hui cependant, ce modèle n'est pas fondamentalement remis en cause par les spécialistes des processus d'apprentissage. Néanmoins, il ne permet pas de déterminer de manière univoque une pédagogie qui serait efficace ou ne le serait pas. La pédagogie ne saurait se confondre avec une théorie d'apprentissage. Elle constitue une pratique qui englobe de multiples paramètres.

b. Brève présentation de quelques théories d'apprentissages et des démarches pédagogiques qui en découlent

Sans faire un long historique, (on pourra se reporter si nécessaire à l'ouvrage de M. Clermont Gauthier "La pédagogie, théorie et pratiques de l'Antiquité à nos jours"[1]), il s'agit de définir quelques théories d'apprentissage qui se sont succédé durant le XX^{ème} siècle. Cinq approches ont constitué successivement les paradigmes dominants en Europe occidentale :

- La transmission, appelée aussi "théorie du verre vide" : le cerveau de la personne qui apprend est considéré comme un récipient dans lequel il s'agit de verser du savoir pour qu'un apprentissage ait lieu. Le savoir est reçu par l'élève tel quel, sans remise en question ni confrontation avec les représentations qu'il se fait de la matière étudiée. A cette théorie est associée une modalité pédagogique, celle du cours ex cathedra, suivi de séries d'exercices systématiques, ainsi que de méthodes comme l'imitation ou la mémorisation. L'élève écoute et observe le maître. Il tente de reproduire à l'identique ses gestes et ses paroles. Cette démarche, qui peut s'avérer utile dans certaines situations, permet difficilement à l'élève de s'adapter spontanément à des contextes nouveaux.

- Le behaviorisme : le cerveau est considéré comme une "boîte noire" dont on ne connaît pas le fonctionnement. Diverses expériences ont cependant montré que l'être humain est sensible aux récompenses et aux punitions. Dès lors, en renforçant positivement les comportements souhaités (récompenses) et négativement les comportements inadéquats (punitions), il est possible de générer les comportements et/ou les apprentissages attendus. Cette théorie a donné naissance à une pédagogie qui part du principe que l'acquisition des connaissances s'effectue par paliers successifs, basés sur un découpage du savoir en très petites unités à acquérir successivement, des plus simples aux plus compliquées. L'élève sait qu'il a fait juste quand il est récompensé et inversement. Dès lors l'enseignant a pour rôle d'aider les élèves à résoudre les tâches proposées en diminuant leur difficulté par segmentations successives, jusqu'à ce que l'élève soit capable de les réussir. Cette théorie a incité à

décliner des objectifs d'apprentissage de plus en plus détaillés. La pédagogie qui en découle est utile dans certaines situations mais elle a aussi ses limites. En effet, la maîtrise d'un ensemble d'objectifs, ou de sous-objectifs, ne garantit pas à elle seule la maîtrise de compétences complexes.

- Le cognitivisme : il considère que l'on peut explorer la "boîte noire" des behavioristes décrite ci-dessus. La pensée est abordée comme un processus de traitement de l'information : elle fonctionne comme l'ordinateur. La mémoire recueille, sélectionne, traite l'information par des opérations logiques. Elle la stocke et peut la récupérer. Le cognitivisme est issu de sources diverses : la logique mathématique, la linguistique, la psychologie, les neurosciences, l'intelligence artificielle, regroupées sous le nom de sciences cognitives. L'un des courants cognitivistes assimile l'enseignement à une science plutôt qu'à une pratique professionnelle. Il privilégie les méthodes et les modèles en usage dans les sciences naturelles plutôt que dans les sciences humaines. Elles sont fondées généralement sur une prise en compte des résultats des recherches scientifiques. S'il est démontré par exemple que les enseignant-e-s ont tendance à interroger systématiquement les meilleurs élèves, la connaissance de ces constats permettra une réflexion personnelle de l'enseignant-e sur ses propres pratiques et un ajustement judicieux de ses attitudes. D'autres courants se sont développés, dans le sens du constructivisme, puis du socioconstructivisme.

- Le constructivisme : théorie du développement de l'enfant élaborée par Jean Piaget, le constructivisme est un modèle qui tente de décrire le fonctionnement intellectuel d'un enfant qui apprend. Selon cette approche, le savoir est reconstruit par l'apprenant lors d'activités de réflexion et d'assimilation. Une des hypothèses de cette théorie est qu'il existe un développement réel et spontané des notions logiques chez l'enfant. Une démarche pédagogique privilégiée selon cette conception d'apprentissage, est la résolution de problèmes. Le rôle de l'enseignant consiste à créer un contexte favorable aux apprentissages puis à guider les élèves dans la résolution des problèmes qui leur sont soumis, par corrections successives des représentations qu'ils se font de la réalité dans sa complexité. Les méthodes pédagogiques qui en découlent valorisent la recherche autonome de l'élève qui, par l'observation de situations complexes, devrait pouvoir découvrir par lui-même certaines règles générales. Les représentations qu'il se fait des phénomènes observés sont ensuite confrontées à la réalité ou aux théories scientifiques. On dit dès lors que l'élève "construit" progressivement son savoir, par ajustements progressifs entre ses représentations et la réalité, telle qu'elle est connue à ce jour au plan scientifique. Ce modèle se révèle très exigeant : il suppose qu'un temps suffisant soit accordé à l'observation des phénomènes et à la recherche personnelle, qu'il soit suivi d'une confrontation des représentations que s'en font les élèves avec la réalité et enfin que les notions ainsi acquises soient consolidées, par l'élaboration de règles et par l'exercice. Les observations conduites par les chercheurs quant à l'usage des moyens d'enseignement des mathématiques modernes dans les classes en Suisse romande démontrent que ces étapes sont rarement respectées dans leur intégralité, faute de temps, tout particulièrement quant à la phase de recherche personnelle et quant aux exercices de consolidation des acquis.

- Le socioconstructivisme : basé sur le constructivisme, il ajoute la dimension des interactions sociales aux processus d'apprentissage. Selon cette théorie, les apprentissages sont plus efficaces lorsque ceux qui apprennent (enfants ou adultes) interagissent dans la résolution des problèmes qui leur sont soumis. La pédagogie qui découle de cette théorie privilégie les situations-problèmes qui tiennent compte des connaissances préalables des élèves et des obstacles à l'apprentissage (qui sont généralement connus et répertoriés). Le rôle de l'enseignant est d'accompagner la résolution des situations-problèmes, de veiller à ce que les interactions entre les élèves soient possibles et constructives, de confronter les savoirs élaborés par les élèves lors de la résolution du problème posé et enfin de synthétiser les savoirs ainsi construits en validant leur pertinence, en relation avec les savoirs académiques. Les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de ces démarches sont les mêmes que celles décrites à propos du constructivisme. On y ajoutera la difficulté, pour certain-e-s enseignant-e-s, d'organiser des travaux de groupe en raison des problèmes disciplinaires rencontrés.

En complément à cette présentation des grandes théories d'apprentissage, il y a également lieu de signaler le développement d'approches parallèles, telle "l'approche centrée sur la personne", formalisée par le psychologue et psychothérapeute Carl Rogers au siècle passé. Elle est basée sur la non-directivité et l'écoute active. Cette théorie a eu une influence certaine dans le domaine de l'éducation. Ici, la non-directivité n'est pas synonyme de permissivité. Elle vise à stimuler la pensée autonome et la créativité chez l'enfant.

2 ANALYSE DU TEXTE "QUELLES SONT LES PÉDAGOGIES EFFICACES ?"

a. Le point de vue sociologique des auteurs

Gauthier et alii mentionnent que la plupart des études sociologiques concernant les liens entre la réussite scolaire des élèves et leur milieu socioculturel d'origine montrent que les enfants provenant de milieux peu favorisés (du point de vue social et/ou économique) ont plus de difficultés à réussir à l'école. Non seulement ces élèves sont plus fréquemment en retard dans leurs apprentissages scolaires, mais ils abandonnent l'école ou les études plus rapidement que les enfants des autres milieux sociaux. A ce jour, aucune étude scientifique n'est venue contredire ces constatations.

Les auteurs de l'étude mentionnent également que "les inégalités observées entre les groupes de différentes classes sociales s'avèrent nettement plus élevées dans le cas des notes qu'à l'occasion de tests de connaissances normalisés[2] et surtout de tests d'aptitudes" (Gauthier et alii, p. 6). Ces constatations, connues sous le nom "d'effet Pygmalion" dans la littérature spécialisée, sont classiques. Dans une proportion statistiquement significative, les enseignants, lorsqu'ils attribuent des notes à leurs élèves, sont influencés de manière inconsciente par leur provenance socio-économique.

Les auteurs démontrent ensuite que l'une des variables les plus importantes influençant la réussite scolaire des élèves est la variable dite "enseignant". En d'autres termes, la qualité du personnel enseignant détermine de manière importante la qualité et la quantité des apprentissages des élèves. Les études que les chercheurs québécois citent sont corroborées par d'autres auteurs et notamment par M. Crahay, auteur d'un livre de référence[3] sur la question de l'efficacité scolaire : "La qualité et la quantité d'enseignement sont au moins aussi déterminantes que les caractéristiques individuelles des élèves et leur environnement familial". M. Crahay ajoute à l'effet "enseignant" un effet "école". Ainsi, certaines écoles réussissent mieux que d'autres à générer des apprentissages solides et durables. Dès lors, il devient extrêmement intéressant de se pencher sur les caractéristiques des écoles (ou des établissements scolaires) et des enseignants qui obtiennent de bons résultats avec tous les élèves, quelle que soit leur origine sociale.

b. Trois niveaux de recherches en éducation

Pour asseoir leur démonstration, Gauthier et alii distinguent trois niveaux de recherches selon leur validité scientifique : les recherches de premier niveau, soit les recherches empiriques (confinées au laboratoire) les recherches de deuxième niveau, soit les recherches quasi-expérimentales (mises à l'épreuve dans un nombre restreint de classes) et enfin les recherches de troisième niveau, soit les recherches expérimentales (validation des résultats théoriques des deux premiers niveaux de recherche par une mise à l'épreuve de grande ampleur, statistiquement significative). Ils expliquent dès lors qu'ils ne se baseront que sur des recherches de niveaux 2 et 3 pour déterminer quelle est la pédagogie la plus efficace. Dans leur texte, ils s'appuient en fait essentiellement sur la recherche connue sous le nom de Follow Through pour promouvoir la pédagogie dite "direct instruction" ou "enseignement explicite".

c. Le projet Follow Through

A l'origine, le projet Follow Through avait pour ambition de comparer 22 approches pédagogiques différentes afin de déterminer l'efficacité de celles-ci auprès d'élèves (du début de la scolarité infantine et primaire) provenant de milieux socio-économiques défavorisés et/ou en grande difficulté scolaire. Il s'agit donc d'un échantillon limité et spécifique d'élèves puisque ni les enfants des autres

provenances socio-économiques, ni ceux qui ne connaissaient pas de difficultés scolaires n'ont été inclus dans cette étude. En outre, ces 22 approches étaient toutes comparées non seulement entre elles, mais aussi avec une approche qualifiée de "traditionnelle". En l'absence de définition claire de "l'approche traditionnelle" dans l'étude originale, il est difficile de déterminer avec précision ce que recouvre le terme "traditionnel" dans le cadre de cette comparaison. Compte tenu de l'histoire de la pédagogie, il est permis de penser qu'il s'agit d'une approche qui privilégie le cours transmissif (ex cathedra ou frontal) suivi d'exercices d'entraînements de nature répétitive (type résolution de listes d'additions ou d'accords de verbes par exemple). Dans la littérature spécialisée, cette approche porte le nom de pédagogie magistrale [4].

Pour des raisons peu claires, dans le rapport original du projet Follow Through, les 22 approches ont été réduites à 9 (il semblerait que la collecte des données n'ait pas permis d'inclure toutes les approches à l'analyse des résultats). Celles-ci ont été ensuite regroupées en deux catégories : les approches centrées sur l'enseignement et les approches centrées sur l'élève. Ces dernières sont elles-mêmes divisées en deux sous-catégories : les modèles cognitivistes et les modèles affectifs. Dans un article critique paru dans la "Harvard Educational Review [5]", E.R. House et alii, qui ont repris l'ensemble des données du projet Follow Through et refait les analyses statistiques, montrent, à propos de ces regroupements, que la classification des approches pédagogiques réalisée par les auteurs de l'étude Follow Through est pour le moins discutable. En effet, écrivent-ils, "apparemment les évaluateurs ont des doutes quant aux différences entre les modèles de type centrés sur l'élève et ceux de type centrés sur l'enseignement, puisqu'ils placent autant de modèles à la limite entre ces deux catégories que dans l'une ou l'autre de ces catégories".(p. 135, traduction).

Enfin, ces mêmes experts américains ont relevé que le protocole expérimental contenait de sérieuses défaillances et des erreurs statistiques.

L'invalidation des résultats de Follow Through obligea le gouvernement américain à trancher en renonçant à tenir compte du classement avancé par Follow Through. Cette recherche avait coûté un demi-milliard de dollars mais la liberté de choix fut laissée aux enseignants quant aux approches pédagogiques utilisées.

d. La pédagogie efficace selon Gauthier et alii

Gauthier et alii invoquent également d'autres recherches, plus récentes, qui confirmeraient la supériorité du modèle "direct instruction". Malheureusement, pour asseoir leur démonstration, ils se livrent à une comparaison entre un modèle efficace (cf. tableau 1 ci-après) et un modèle inefficace (cf. tableau 2 ci-après) assez caricatural de l'enseignement. Il est tout à fait clair qu'entre l'enseignement défini dans le tableau 1 (à savoir le modèle efficace) et la quasi absence d'enseignement décrite dans le tableau 2 (à savoir le modèle inefficace), l'efficacité est certainement plus grande si la démarche préconisée dans le tableau 1 est suivie, indépendamment même du fait qu'il s'agit dans les deux cas d'élèves en difficulté et de classes à effectifs réduits.

La fin de l'étude de Gauthier et alii est consacrée à une description plus détaillée de la démarche d'enseignement explicite et à l'affirmation de l'importance qu'il faut accorder à l'apprentissage de la lecture par tous les élèves, ce que personne ne conteste.

Les deux tableaux joints en annexes (tableau 1, tableau 2) présentent une synthèse des modèles d'enseignement jugés efficace et inefficace par les auteurs, pour les élèves en difficulté.

La dernière partie du document annexé au postulat est constituée de considérations sur la réforme de l'éducation québécoise en cours actuellement. Celles-ci ne concernent donc pas le canton de Vaud.

En conclusion de cette analyse du document "Quelles sont les pédagogies efficaces ?", force est de constater que les auteurs, se fondant sur une étude américaine contestée, ont parfois forcé le trait dans leur comparaison entre un enseignement explicite tel qu'ils l'appellent de leurs vœux et "un modèle d'enseignement-apprentissage insuffisant" qui ne saurait être préconisé par quiconque. On ne saurait en tirer la conclusion que le canton de Vaud ait soutenu ou soutienne de telles démarches.

3 EGALITÉ DES CHANCES OU ÉGALITÉ DES ACQUIS

a. Rappel de quelques éléments

Jusqu'aux années soixante, un accent très marqué a été mis sur l'égalité dans l'accès à la formation (égalité entre enfants issus de différents milieux sociaux, égalité entre filles et garçons). A partir des années soixante, tous les pays de l'OCDE ont tenté de lutter contre les inégalités sociales à l'origine de l'échec scolaire qui concerne une part significative des élèves issus de milieux défavorisés. Les études réalisées par le sociologue Pierre Bourdieu révélaient déjà l'étendue des répercussions qu'engendrent les inégalités sociales non seulement sur les capacités d'apprentissage des élèves, mais également sur leur parcours scolaire, leur affectation aux filières et le niveau des certificats ou diplômes obtenus. Le sociologue démontrait également les mécanismes pervers qui, au plan scolaire, tendent à aggraver ces inégalités plutôt qu'à les résorber.

Dans une étude[6] réalisée à Genève en 1993, Walo Hutmacher relevait déjà le bilan positif de la "démocratisation des études", qui a permis une élévation générale du niveau de scolarisation et de formation des élèves, toutes classes sociales confondues. A côté de ce bilan positif, il soulignait pourtant que, malgré les dispositifs de pédagogie compensatoire mis en place, l'échec scolaire n'avait pas diminué.

S'il est admis aujourd'hui que l'école ne peut pas, à elle seule, compenser toutes les inégalités, il est également reconnu qu'elle doit intervenir par des mesures ciblées, pour en atténuer les effets. Les méthodes pédagogiques ont certainement une influence non négligeable sur les apprentissages des élèves. Le seul choix de méthodes pédagogiques adéquates ne saurait cependant compenser à lui seul le manque de motivation, créer un climat propice à l'étude au sein des établissements, garantir des objectifs ambitieux et réalistes ou délivrer les clefs permettant de faire face à toutes les situations complexes auxquelles est confronté aujourd'hui le métier d'enseignant.

Le postulat de l'égalité des chances a suscité de nombreuses réformes légales, notamment dans le domaine de la formation des enseignant-e-s. Pourtant, il ne suffit pas d'inscrire un droit à la formation dans la loi pour garantir que celui-ci puisse être effectivement exercé par tous ceux et toutes celles qui devraient en bénéficier. A l'égalité des chances s'est substituée peu à peu la notion d'efficacité, autrement dit la nécessaire acquisition par tous, durant la phase de scolarité obligatoire, d'un "minimum culturel vital", qui comprend la maîtrise des techniques culturelles de base de nos sociétés (connaissances et compétences), un rapport ouvert au savoir et une confiance dans sa propre capacité d'apprendre.

L'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS), prévoit que tous les élèves devraient atteindre des standards minimaux de formation à la fin des degrés 2, 6 et 9 en utilisant des moyens pédagogiques coordonnés et sur la base d'un plan d'études commun aux cantons romands. Si cet accord est adopté par le Grand Conseil, l'école vaudoise devra être de plus en plus attentive aux résultats obtenus par le système scolaire. Cette décision ne sera pas sans conséquence sur les pédagogies qui devraient être mises en œuvre dans les classes vaudoises et romandes pour permettre à tous les élèves de progresser.

En effet, garantir l'atteinte de standards de formation par tous les élèves implique que l'école fasse sien le paradigme pédagogique de l'égalité des acquis. Selon cette conception, il est de la responsabilité de l'école de prendre toutes les mesures nécessaires pour que chaque élève atteigne les connaissances et compétences considérées comme essentielles. Cet objectif n'est pas incompatible avec le fait que certains savoirs, considérés comme non essentiels pour tous les élèves, puissent n'être maîtrisés que par un nombre limité d'entre eux, voire qu'ils ne soient maîtrisés qu'au cours d'étapes ultérieures de la formation.

b. Ecueils potentiels d'une école basée sur l'égalité des acquis

L'étude mentionnée dans le postulat se fonde précisément sur le paradigme de l'égalité des acquis. Elle

affirme que "pour agir en conformité avec ce paradigme, il apparaît essentiel de mieux connaître l'impact de l'enseignement sur la performance des élèves provenant de milieux défavorisés et, plus précisément, de déterminer quelles sont les pratiques pédagogiques les plus efficaces à mettre en place auprès de cette clientèle"[7] (p. 9).

L'école, comme la société en général, est encore assez fortement imprégnée d'une certaine "idéologie du don", à savoir de la conviction que tout enfant est doté, à sa naissance, d'un potentiel intellectuel constant qui déterminera inéluctablement sa capacité à apprendre. La recherche a pourtant démontré au cours de ces dernières décennies que de multiples facteurs pouvaient influencer les capacités d'apprentissage :

- un contexte familial et scolaire valorisant les savoirs
- des attentes élevées et précises
- des objectifs clairs, accessibles, ayant du sens pour l'enfant
- un accompagnement bienveillant, soulignant les réussites
- un climat scolaire favorable à l'étude, assurant la confiance et la sécurité.

Enfin, il convient de rappeler que personne ne pourra jamais garantir que le fait de mettre en œuvre une politique d'égalité des acquis basée sur des compétences et connaissances jugées indispensables à tous, résolve tous les problèmes liés aux apprentissages scolaires. Il restera toujours des difficultés particulières, à traiter de manière spécifique. Il est demandé à l'école aujourd'hui de ne négliger aucune piste susceptible d'assurer la progression de l'élève dans ses apprentissages et par conséquent d'éviter tout dogmatisme qui limiterait le choix des professionnels dans l'accomplissement de sa tâche. Il ne s'agit pas pour autant de laisser croire que tout élève peut atteindre, au même rythme et dans le même temps, tous les objectifs fixés dans les plans d'études.

4 EVOLUTION DES CHOIX PÉDAGOGIQUES AU SEIN DE L'ÉCOLE VAUDOISE

Le postulat met en cause "le choix pédagogique constructiviste" qui aurait présidé de façon délibérée à la réforme EVM et qui n'aurait pas permis d'atteindre l'objectif d'égalité des chances fixé à l'enseignement public. Il y a lieu de rappeler que la réforme EVM se voulait à la fois une réforme de structures et une réforme qualitative. Elle a été mise en place au moment où le "constructivisme" et le "socioconstructivisme" présidaient à l'élaboration de nombreux concepts pédagogiques, qu'il s'agisse des moyens d'enseignement ou de ceux qui fondaient les démarches d'apprentissage (dans les institutions de formation des enseignants notamment). Pour preuve, les moyens d'enseignement des mathématiques, réalisés à cette époque au plan de la Suisse romande pour l'ensemble des cantons, s'en inspiraient largement. D'autres concepts, comme la distinction entre évaluation formative et sommative, le retard de la sélection, la différenciation, les profils des voies du secondaire, les cycles d'apprentissage multi-âges ou la prise en charge des élèves en difficulté (en particulier les élèves allophones dont le nombre croissait fortement), la professionnalisation du métier d'enseignant se sont également développés, parallèlement à de nouvelles approches pédagogiques. Les modalités éducatives familiales se transformaient également, dans le sens d'une hétérogénéité beaucoup plus grande et d'un affaiblissement du concept d'autorité. Enfin, l'accès de tous à la formation pouvait laisser croire que tous les postes et fonctions devenaient accessibles à tous. La confrontation à la réalité a engendré certaines désillusions, sources de méfiance à l'égard d'une école qui ne semblait pas tenir ses promesses.

En matière d'enseignement, et jusqu'à une époque récente, l'accent était mis sur le seul respect de la "conformité". Des conseillers pédagogiques veillaient à ce que les pratiques d'enseignement soient conformes aux enseignements reçus dans les écoles normales et aux directives émises par l'autorité. Les programmes présentaient un découpage thématique de la matière enseignée dans chaque discipline, qu'il s'agissait de suivre avec précision.

A partir de 2000, de nouveaux plans d'études ont mis un accent important sur les objectifs à atteindre

en matière de compétences et de connaissances. Des tests d'envergure internationale comme PISA, ou cantonale comme les épreuves cantonales de référence, ont permis d'évaluer de l'extérieur le niveau atteint par les élèves et ont focalisé l'attention sur les résultats obtenus, aussi bien par chacun d'entre eux que par le système scolaire.

Dès lors, il devenait évident qu'un choix plus vaste devait être offert aux enseignants en matière de démarches pédagogiques ou didactiques, afin de leur permettre de disposer d'outils suffisamment diversifiés pour adapter leur enseignement aux besoins de tous leurs élèves car le système scolaire impose désormais des contraintes fortes en matière d'objectifs à atteindre. Les résultats sont vérifiés au moyen d'épreuves communes ou de tests effectués par sondages auprès d'un échantillonnage significatif d'élèves ou d'établissements, en fonction de standards pré-établis. L'enseignant efficace n'est plus simplement celui qui applique à la lettre les recommandations ou les injonctions de l'autorité scolaire. Il devient le garant de la réussite de ses élèves et en rend compte. Le système met à sa disposition un ensemble de ressources (appui, formation, moyens d'enseignement, ressources documentaires...) pour atteindre ce but.

5 UN ENSEIGNEMENT EFFICACE

La "démarche d'enseignement efficace" préconisée par Gauthier et alii, résume l'essentiel des étapes qui caractérisent le déroulement d'une séquence d'apprentissage ou d'une leçon en classe. Elle se décline en sept points (traduits de Swanson et Deshler, 2003) :

1. Présenter les objectifs de l'apprentissage et indiquer aux élèves ce qu'ils sont censés apprendre ainsi que le niveau de performance attendu.
2. Rappeler les connaissances nécessaires à la compréhension des nouveaux concepts.
3. Présenter le contenu à l'aide d'exemples et faire une démonstration des concepts à l'aide de matériel.
4. Poser des questions aux élèves, évaluer leur niveau de compréhension et faire un enseignement correctif au besoin.
5. Faire travailler les élèves en équipe et individuellement. Fournir aux élèves l'occasion d'appliquer la stratégie enseignée et de s'approprier les nouvelles informations.
6. Evaluer la performance des élèves et leur fournir un "feed-back". Vérifier le travail individuel et évaluer les élèves. Donner un retour sur les réponses et sur les stratégies utilisées par les élèves.
7. Prévoir divers moments de pratique autonome et de révision.

Ces étapes sont très proches de celles décrites dans d'autres travaux, dont ceux de M. Crahay qui préconise, à quelques détails près, la même succession dans son livre "L'école peut-elle être juste et efficace ?" (op.cit).

Elles ne divergent pas des pratiques classiques observées généralement dans les classes du canton et font partie de celles qui sont abondamment traitées lors des études à la HEP, qui prône le choix pertinent des approches les plus efficaces en fonction des objectifs d'apprentissage visés.

En plus des étapes décrites ci-dessus, on ne saurait négliger l'intérêt de rendre l'élève actif dans l'acquisition des savoirs. Il est donc généralement admis aujourd'hui qu'un temps de recherche personnelle en début de séquence d'apprentissage éveille la curiosité des élèves, les incite à une réflexion personnelle, leur permet d'expérimenter des stratégies, de se confronter à des obstacles, de procéder à des essais qui stimulent leur intérêt et favorise ensuite l'accès à des représentations plus correctes que la simple observation d'une démonstration opérée par un adulte.

Les enseignants expérimentés savent généralement maîtriser les stratégies dont leurs élèves tirent le meilleur profit. On ne saurait par conséquent décréter des pratiques pédagogiques uniformes, qui ne tiennent compte ni de la discipline enseignée ni des élèves auxquels s'adresse l'enseignement.

Enfin, on ne saurait exclure définitivement, dans quelques cas marginaux, qu'une interprétation

malheureuse de concepts mal maîtrisés, ait pu conduire des enseignants à limiter leur rôle à une observation attentiste de découvertes opérées spontanément par leurs élèves, à une insuffisance d'exercices de consolidation et de stabilisation des connaissances, à une réserve volontaire dans la structuration des savoirs et des apprentissages, voire à une non-directivité plus propre à s'attirer la sympathie des élèves qu'à les mobiliser dans leurs apprentissages. Dans de telles situations, les parents sont souvent les premiers à dénoncer à l'autorité des démarches jugées peu efficaces. Le DFJC ne saurait approuver ces pratiques. Il demeure au contraire attentif, par ses directions d'établissements scolaires, à la qualité et au sérieux de l'enseignement dispensé dans l'école obligatoire.

6 CONCLUSIONS

Le Conseil d'Etat est d'avis que des connaissances et des compétences de base, déclarées et définies dans le plan d'études, doivent impérativement être maîtrisées par tous les élèves : ainsi, à titre d'exemple, tout élève quittant l'école obligatoire vaudoise devrait être capable de lire avec aisance et intelligence des textes d'un niveau de difficulté correspondant à un article d'un journal de qualité. D'autres compétences ou connaissances plus poussées seront naturellement maîtrisées par certains élèves dès la fin de l'école obligatoire et par d'autres au cours de leur formation ultérieure.

Le DFJC sera très attentif à la qualité du plan d'études romand en cours d'élaboration. Il veillera à ce que les objectifs essentiels de l'enseignement soient clairement définis et structurés et que la progression au cours de la scolarité soit adéquate.

Il veillera également au respect de la responsabilité et de l'autonomie pédagogique des enseignants auxquels il renouvelle sa confiance. Leurs pratiques professionnelles reposent sur une formation de haut niveau, qui les initie à un éventail de démarches suffisamment large pour répondre aux besoins de tous les élèves. Le Conseil d'Etat suit en cela l'injonction de la CIIP qui, dans le texte de la "Convention scolaire romande" adopté le 21 juin 2007 précise : "Elle (la CIIP) veille à la diversité des approches pédagogiques". Dans le même esprit et en accord avec les responsables scolaires des cantons romands, le DFJC accordera sa préférence à des moyens d'enseignement de qualité, soutenus par des concepts pédagogiques éprouvés.

[1] Gauthier, C & Tardif M. (dir) (1996) "La pédagogie. Théorie et pratiques de l'Antiquité à nos jours".

[2] par tests de connaissance normalisés, il faut entendre par exemple les épreuves cantonales de référence ou les tests nationaux ou internationaux, de type PISA.

[3] Crahay, M. (2000) "L'école peut-elle être juste et efficace ?, de l'égalité des chances à l'égalité des acquis".

[4] Les auteurs de l'étude citée dans le postulat précisent que l'enseignement explicite qu'ils appellent de leurs vœux n'a rien à voir avec l'enseignement traditionnel "[...] nombreux sont les intervenants en éducation qui, au fait de ces effets positifs [l'enseignement explicite] ont tendance à confondre l'enseignement traditionnel de type magistral avec l'enseignement explicite, en prétendant qu'il fait appel à la même démarche pédagogique. De là à conclure que cette démarche est employée dans nos écoles depuis toujours, il n'y a qu'un pas qui, malheureusement, est trop vite franchi. Or la différence entre l'enseignement explicite et l'enseignement magistral est importante." (p.30).

[5] House, E. R., Glass G. V., McLean, L. F., et Walker D. F. (1978), "No Simple Answer : Critique on the Follow Through Evaluation", in Harvard Educational Review, vol. 28, n°2, pp. 128-160.

[6] Hutmacher, W. (1993) "Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire".

[7] Gauthier et alii, op.cit.

[8] Crahay, M. (2000) op.cit.

Ainsi adopté, en séance du Conseil d'Etat, à Lausanne, le 20 février 2008.

Le président :

P. Broulis

Le chancelier :

V. Grandjean

Modèle d'enseignement-apprentissage efficace pour les classes à effectifs réduits

(Traduit de Molnar et al., 2001.)

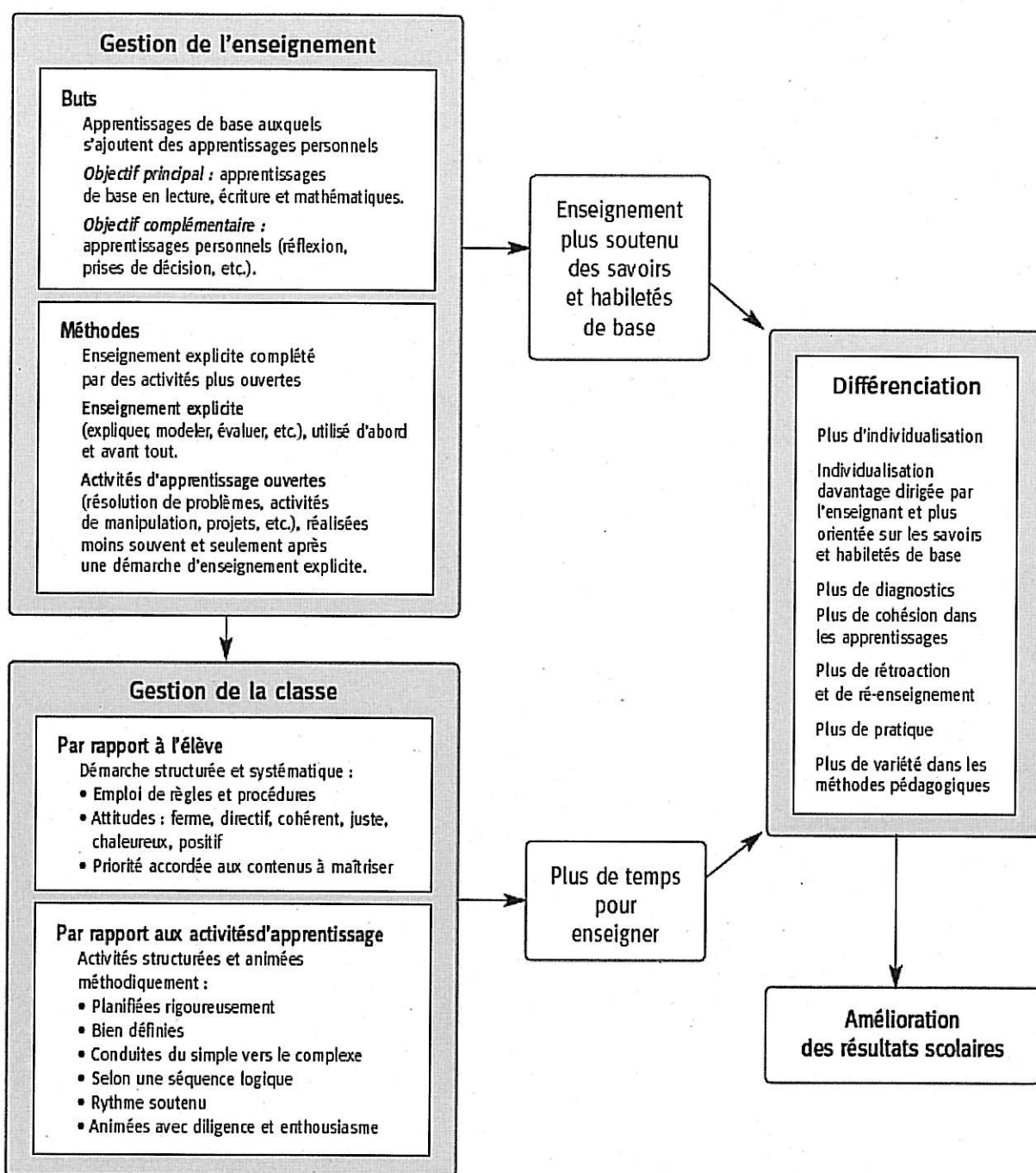


Tableau 1 : Gauthier et alii (page 25)

Modèle d'enseignement-apprentissage inefficace pour les classes à effectifs réduits

(Traduit de Molnar *et al.*, 2001.)

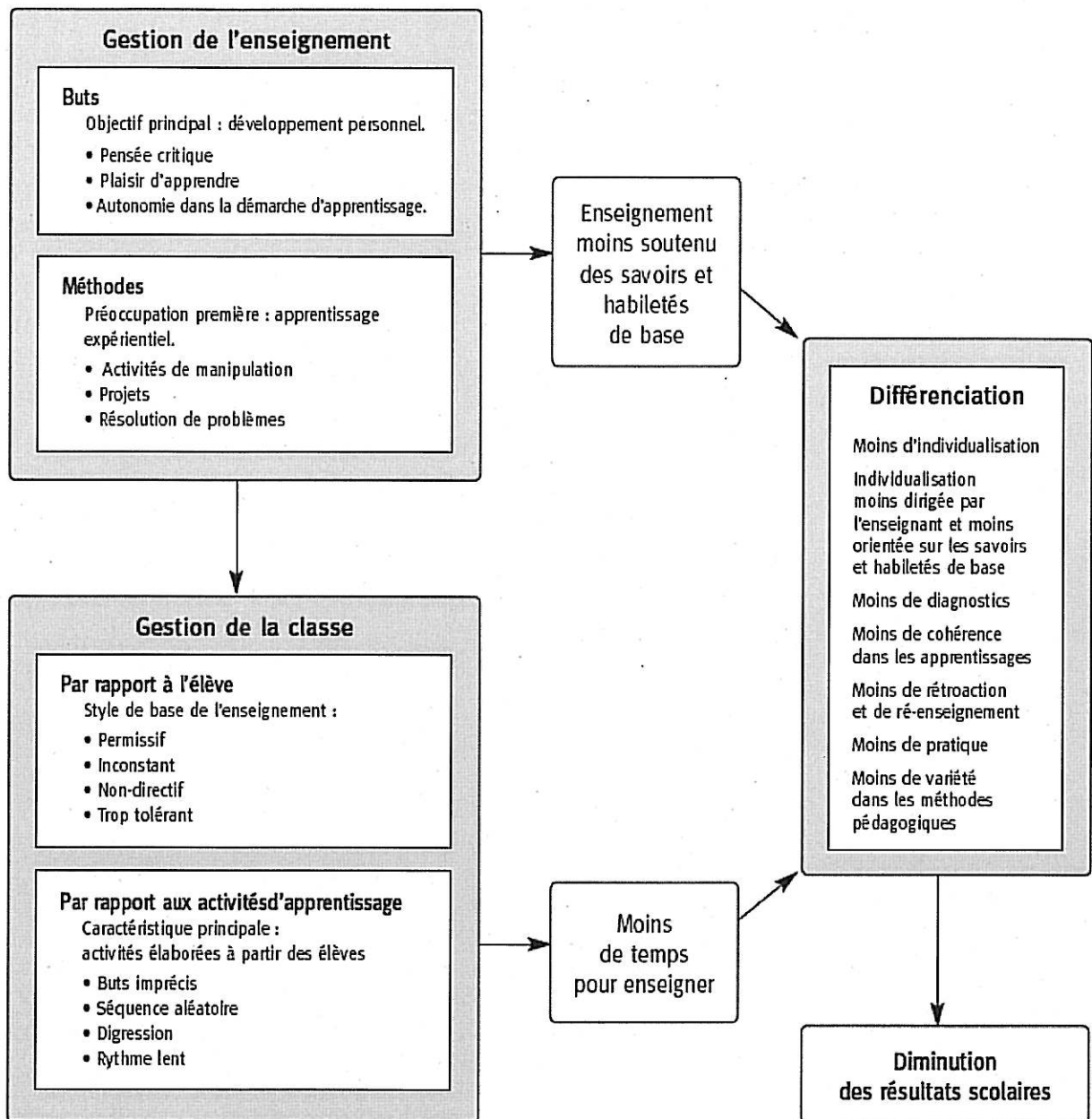


Tableau 2 : Gauthier et alii (page 26)