

# Comment favoriser les progrès des élèves ?

Quelles sont les caractéristiques d'une bonne classe?

Quelles sont les pratiques et les attitudes qui font le mieux réussir les élèves ?

En étudiant l'effet-classe et l'effet-maître, les chercheurs apportent quelques jalons sur une question toujours débattue.

**L**a bonne classe, le bon maître, le bon professeur... À entendre les propos des élèves et des parents, qui pourrait nier qu'il existe des différences entre les enseignants, propres à plus ou moins bien faire réussir les élèves? Il est bien normal alors que les spécialistes se soient penchés sur cette question. Un grand nombre de travaux ont porté sur l'efficacité de l'enseignement, révélant des variations importantes d'acquisitions selon la classe fréquentée. Ces travaux distinguent d'ailleurs des «effets-classe» et des «effets-maître»: tout ce qui se passe dans une classe, en effet, ne relève pas de l'enseignant. Pourtant, ils montrent aussi que l'action du maître est essentielle.

## Classes efficaces, classes équitables

Chacun connaît le lien qui existe entre l'origine sociale des élèves et la réussite scolaire. L'origine sociale, mesurée par la profession des parents et leur niveau

de diplôme, explique environ 15% de la variabilité des acquis des élèves à l'école élémentaire et au collège.

Le poids de l'effet-classe est d'une ampleur à peu près similaire (1). C'est dire que, sur une année scolaire, la classe fréquentée par l'élève compte autant que la profession et le niveau de diplôme des parents. À l'évidence, il ne s'agit pas d'un poids mineur. Deux différences doivent cependant être notées. D'une part, la classe n'a qu'une durée d'une année scolaire. Tel effet-classe bénéfique une année peut être atténué, voire contrecarré, l'année suivante par la fréquentation d'une classe moins efficace. Rien de tel avec l'origine sociale, dont l'effet peut être supposé stable et cumulatif sur une durée longue. D'autre part, l'effet de l'origine sociale est un peu plus marqué pour l'apprentissage de la langue maternelle tandis que, à l'inverse, l'effet-classe est un peu plus fort pour l'apprentissage des sciences (mathématiques, physique, etc.). La raison en est que la langue maternelle se pratique dans le milieu familial tandis que les sciences sont davantage des disciplines dont l'apprentissage relève de l'école.

Mais en quoi consiste exactement l'effet-classe? Si l'on définit l'efficacité comme la capacité à élever le niveau moyen des

élèves alors, à l'évidence, les classes sont diversement efficaces. Mais les classes se révèlent aussi diversement équitables, c'est-à-dire plus ou moins égalisatrices: les écarts initiaux entre les élèves forts et les élèves faibles peuvent s'y accroître ou s'y réduire.

Ce caractère plus ou moins égalisateur est en partie lié aux conceptions que se font les enseignants de leur rôle et de leur métier. Certains sont portés vers un désir d'égalité, de promotion des plus faibles, tandis que d'autres sont tournés vers la sélection d'une élite. Ces différentes conceptions marquent des clivages plus marqués au fur et à mesure que l'on s'élève dans la scolarité et sont bien présentes au niveau du lycée (2).

Si les dimensions de l'efficacité et de l'équité ne se confondent pas, elles sont cependant statistiquement liées: on constate que, en moyenne, les classes efficaces sont plus fréquemment équitables. Car ce sont les élèves faibles qui sont le plus sensibles, dans leurs progrès, à la qualité de l'enseignement. Les variations des résultats des élèves forts, si elles existent bien réellement selon les classes, sont cependant moins sensibles.

Il serait cependant erroné d'attribuer l'entière responsabilité de l'efficacité et de

PASCAL BRESSOUX

Professeur en sciences de l'éducation à l'université Pierre-Mendès-France de Grenoble.



Mr Muzel/Photoark

l'équité des classes à l'enseignant. Le maître est en effet confronté à des facteurs sur lesquels il n'a pas de prise comme le niveau de départ des élèves, leur hétérogénéité, leur origine sociale, ou aussi les effectifs de la classe, le nombre d'heures allouées pour son cours, etc. Mais ces données sont loin d'épuiser l'ampleur de l'effet-classe, ce qui laisse penser que l'effet-maître en est une composante majeure. Les recherches montrent que d'une année à l'autre, il existe une corrélation entre les performances des classes enseignées par un même maître (alors que les élèves ont changé). Dans l'enseignement secondaire, où les enseignants ont plusieurs classes en charge, on relève là encore que les classes d'un même enseignant ont des performances proches. De plus, les études expérimentales qui ont introduit des modifications dans les pratiques des enseignants montrent que cela a des répercussions sur les acquisitions des élèves.

Mais comment cerner ce qui fait qu'un enseignant est plus ou moins efficace?

Tout d'abord, il faut sortir de l'idée que cette caractéristique est attachée à la personne, que ce serait, en quelque sorte, un trait de sa personnalité. Mais il serait tout aussi vain de chercher dans une méthode spécifique la clé universelle à de meilleurs apprentissages !

#### Des démarches qui font la différence...

C'est dans l'interaction avec les élèves que l'expérience, le savoir-faire trouveront ou non leur potentiel ; et que certains comportements vont orienter les apprentissages des élèves et vont se révéler, *in fine*, plus ou moins efficaces.

L'explication des différences d'efficacité entre les enseignants est d'abord à rechercher dans les différences entre les pratiques. Prenons par exemple la manière dont est géré, selon les enseignants, le

temps de la classe. Dans certaines classes élémentaires, on fait trois fois plus de mathématiques que dans d'autres classes. En français, le rapport peut être encore plus grand (3).

De même, le temps effectivement disponible pour le travail varie de manière très sensible. Dans certaines classes, le temps est optimisé : installation et mise en route rapides, peu de pertes de temps dans les changements d'activité, périodes de non-travail minimisées, etc. Ces manières bien différentes de gérer le temps scolaire ne sont pas sans lien avec les acquisitions des élèves.

Un autre exemple porte sur la démarche d'enseignement utilisée par chacun. De nombreux travaux ont montré que les élèves bénéficient d'une démarche très structurée, fortement guidée par l'enseignant, où la notion à enseigner est clairement explicitée, où l'on procède par petites étapes selon un rythme de leçon soutenu, •

## L'enseignement direct : comment ça marche ?

• en s'assurant à chaque nouvelle étape que les étapes précédentes sont maîtrisées, où l'on procède à des révisions régulières... Ce type de démarche n'est pas à proprement parler une « méthode ». Elle est souvent désignée sous l'appellation d'« enseignement direct » (*encadré p. 40*), ou « enseignement explicite ». Nombreux sont les travaux qui ont montré son efficacité dans l'enseignement des disciplines comme la lecture, les mathématiques ou les sciences, notamment pour les élèves en difficulté (4).

### Une exigence forte amène un niveau plus élevé

Il a été aussi montré que les enseignants qui ont des attentes élevées vis-à-vis des acquisitions de leurs élèves obtiennent effectivement de meilleurs résultats que les autres : c'est le fameux effet Pygmalion, isolé dans les années 1960 par deux chercheurs américains(5). Mais comment cet effet d'attente se produit-il ?

D'une part, les enseignants qui ont des attentes élevées offrent un contenu plus riche, plus ambitieux aux élèves, ils s'évertuent davantage à leur faire acquérir les notions. D'autre part, les enseignants communiquent, de manière explicite ou implicite, leur degré d'attente et « persuadent » ainsi les élèves qu'ils sont capables de réussir. La psychologie sociale a bien montré le rôle bénéfique de la confiance en soi pour les élèves, qui améliore le sentiment de compétence et de contrôle sur sa propre réussite. Ces éléments sont favorables à un meilleur engagement dans les tâches scolaires, donc à de meilleurs apprentissages.

Or, tous les enseignants ne portent pas le même regard sur les élèves. Les jugements rigides ou stéréotypés sont sans doute les moins aptes à favoriser les progrès des élèves. Ces enseignants dogmatiques amplifient les différences, entre forts et faibles par exemple. Ils développent de ce fait de faibles attentes vis-à-vis de ceux qu'ils jugent faibles. Une vision rigide fait qu'ils perçoivent davantage les informations conformes à leur jugement initial, ou bien transforment les informations pour les rendre compatibles avec ce jugement. Ils s'enferment ainsi dans une vision fixiste

Le rôle actif de l'enseignant, la structuration rigoureuse des activités, telles sont les conditions requises pour ce qu'un courant de chercheurs appelle l'« enseignement direct » ou « explicite ».

Dans l'enseignement direct, l'enseignant met en situation les élèves - grand groupe classe ou en grands groupes d'élèves - et fixe préalablement les objectifs de la leçon afin de focaliser l'attention des élèves sur les notions essentielles à maîtriser. Puis il expose, assez longuement, les notions (phase de modelage). Dans la phase suivante (pratique dirigée), les élèves font des manipulations en travail collectif, parfois en équipe, dirigées par l'enseignant. Vient ensuite une phase de pratique autonome où les élèves réalisent des exercices individuels. Cette dernière étape est supposée ne pouvoir être accomplie avec efficacité que lorsque les phases précédentes ont permis une maîtrise suffisante de la notion. Des révisions régulières de la notion, hebdomadaires et mensuelles, sont ensuite réalisées afin d'assurer une accessibilité ou automatisation.

Tous les enseignants font cela, dira-t-on ? Pourtant, les observations en classe montrent une très grande variété de pratiques enseignantes. L'un des fondements majeurs de l'enseignement direct tient dans le caractère systématique

de ces différentes phases. Le but est d'alléger la charge cognitive en mémoire de travail. Pour cela, il est nécessaire de focaliser d'emblée les élèves sur les informations importantes et de progresser par petites étapes. La première étape doit être acquise avant d'en ajouter une autre. On vise ainsi à s'assurer que les élèves sont « cognitivement prêts » à s'engager dans une activité individuelle, qui requiert de la persévérance.

Ni simple transmission de contenu ni immersion de l'élève dans une situation de découverte autonome, l'enseignement direct se révèle efficace dans bien des cas, en particulier auprès des élèves en difficultés. On aurait cependant tort d'y voir une sorte de recette à suivre aveuglément, ou une pratique exclusive des autres. • P.B.

### A lire

- « Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés » Steve Bissonnette, Mario Richard et Clermont Gauthier, *Revue française de pédagogie*, n° 150, janvier-mars 2005.
- « Qu'est-ce qu'un bon prof ? » Clermont Gauthier, *Sciences Humaines*, hors-série spécial. n° 5, 2006.

des élèves malgré d'éventuels signes de changements de leur part. À la longue, si les élèves ne résistent pas, ils vont finir par se voir tels qu'on les voit, se conformer à ce qui est attendu d'eux, confirmant ainsi le jugement initial (6).

À l'inverse, les enseignants efficaces font preuve d'une attitude non dogmatique, une confiance dans la capacité des élèves à progresser et aussi la croyance que les résultats ne sont pas seulement (voire pas du tout) le produit de capacités fixes, stables et générales. Cela suppose aussi une vigilance constante aux progrès réalisés par les élèves, de manière à réviser les jugements et, ainsi, ne pas enfermer les élèves dans la catégorie des bons ou des moins bons. •

(1) Pascal Bressoux, « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue française de pédagogie*, n° 108, juillet-septembre 1994.

(2) Georges Felouzis, *L'Efficacité des enseignants*, Puf, 1997.

(3) Pascal Bressoux et al., « Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 126, 1999.

(4) Jere E. Brophy et Thomas L. Good, « Teacher behavior and student achievement », in Merlin C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, 3<sup>e</sup> éd., Macmillan, 1986.

(5) Robert Rosenthal et Lenore Jacobson, *Pygmalion in the Classroom*, Holt, Rinehart & Winston, 1968.

(6) Pascal Bressoux et Pascal Pansu, *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Puf, 2003.