



La science peut-elle produire une évidence pédagogique ?

Paul DEVIN

Regards croisés, n°25, mars 2018, p.16-18

La forte demande sociale de réussite scolaire et les volontés de réduction des coûts de la dépense publique ont mis la question de l'efficacité de l'école au premier rang des débats sur les politiques éducatives. La science pourrait apparaître, dans un tel contexte, comme un outil rationnel de prise de décision permettant de distinguer les bonnes pratiques pour engager les choix les plus efficaces. Mais l'histoire de l'éducation nous contraint cependant au doute car si, depuis maintenant plus d'un siècle, a été proclamée la nécessité de fonder la pédagogie sur la science, une telle volonté n'a pourtant pas réussi à dégager les certitudes qui se seraient imposées d'évidence si elles avaient été productrices d'une indubitable amélioration des apprentissages. Si aucune méthode, quelle que soit la qualité affirmée de son fondement scientifique, ne s'est imposée, c'est bien parce qu'il n'y a pas d'évidence unique en matière d'éducation. Certes, personne ne peut raisonnablement mépriser les apports de la recherche scientifique à la pratique pédagogique mais affirmer l'intérêt des travaux des chercheurs et la nécessité de leur appropriation par les enseignants ne se confond pas avec la croyance

simpliste qu'une certitude scientifique pourrait permettre l'élection d'un procédé pédagogique idéal.

La complexité éducative ne peut se résoudre dans un choix méthodologique unique

La complexité de l'enseignement entraîne l'impossibilité d'isoler un facteur maîtrisable qui garantirait qu'un procédé, qu'une méthode ou qu'une technique assure la réussite de l'ensemble des élèves. Les effets constatés en laboratoire, sur échantillon limité, dans un contexte particulier, font souvent preuve de leur fragilité lors d'une tentative de généralisation. À la certitude des constats de l'expérience succèdent les doutes de la transposition qui conduit de la description scientifique à la prescription pédagogique. L'action publique éducative ne peut pas s'évaluer par l'isolement de quelques relations monocausales. De ce fait, les indicateurs de performance posent en permanence le problème d'une illusion de résultat parce que l'effet d'une action sur l'indicateur ne garantit en rien son effet réel sur les apprentissages des

élèves et leur vie scolaire. Et cela quand bien même l'expérience en laboratoire aurait montré les effets d'un processus. Les pratiques enseignantes ne peuvent se résumer à l'application de modèles et demandent des réajustements permanents en fonction de la singularité des élèves, de la particularité des situations d'enseignement et de la spécificité de leurs environnements sociaux. Cette difficulté à définir le travail enseignant hors de son contexte d'exercice conduit à une hétérogénéité de l'action professionnelle empêchant de la circonscrire dans la mise en œuvre applicative d'une bonne méthode¹.

C'est d'autant plus vrai que le travail scientifique s'inscrit, par nécessité, dans un champ disciplinaire qui ne sera jamais à même de prendre en compte la nature multifactorielle des problématiques éducatives. Que la neuropsychologie puisse nous donner des éléments pertinents pour comprendre le fonctionnement cérébral ne peut se confondre avec la capacité de cette discipline à circonscrire les questions d'apprentissage au mépris des autres champs disciplinaires que sont ceux de la sociologie ou de l'épistémologie, pas plus que dans l'ignorance des travaux didactiques.

Une vérité basée sur la preuve ?

On pourra toujours invoquer quelque subtilité de traduction, mais le mot anglais « evidence » s'il n'est pas tout à fait équivalent au mot français « évidence » en porte bien les significations essentielles, celle en tout cas d'une certitude des faits qui conduit à un assentiment de l'esprit. C'est pourquoi « evidence based » est fréquemment traduit par « basé sur la preuve ». Pourtant bien des raisons nous conduisent à douter de la nature probante de ces affirmations basées sur l'évidence.

La première est celle de la relation entre un protocole expérimental et la réalité : l'évidence de l'expérimentation ne garantit pas la réalité

d'un phénomène décrit. La vérité du laboratoire n'est pas la vérité de la vie réelle. C'est d'autant plus vrai dans le contexte actuel que la pression qui contraint aujourd'hui les chercheurs à devoir publier pour obtenir des financements et une évaluation positive, « publish or perish », induit bien des tentatives qui doivent nous mettre en garde sur la véracité des découvertes publiées, reposant sur des données parfois délibérément truquées mais plus fréquemment encore simplement arrangées. Une étude américaine fait l'inquiétante démonstration² d'une détérioration croissante. Ce risque est d'autant plus grand que sont importants les enjeux financiers ou idéologiques. Or la marchandisation de l'action éducative ne pourra que renforcer cette tendance. Déjà des écoles privées font leur publicité sur le recours à des méthodes conformes aux découvertes des neurosciences !

La crédibilité des conclusions repose notamment sur le fait qu'elles sont issues du traitement de faits réels sur des élèves réels. Mais cela ne garantit rien la validité de l'analyse, que ce soit pour des raisons statistiques³ ou plus globalement parce que le constat d'une corrélation est abusivement interprété comme une relation de causalité. L'identification de bonnes pratiques nécessite des catégorisations qui sont souvent abusives. Olivier Rey⁴ et Frédéric Yelle⁵ l'ont montré à propos des travaux de John Hattie.

A posteriori, chercher une légitimation scientifique

En annonçant vouloir baser sa politique sur « trois piliers » : la comparaison internationale, la science et l'expérience, Jean-Michel Blanquer affirme fonder ses décisions sur une rationalité objective et mesurable. Il prétend initier une nouvelle manière de penser la politique scolaire, distante des rhétoriques

¹ Maurice TARDIF et Claude LESSARD, *Le Travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, DeBoeck université, 1999, p. 369

² Ferric C. FANG, R. Grant STEEN et Arturo CASADEVALL, *Misconduct accounts for the majority of retracted scientific publications*, PNAS, vol.109, n°42, oct.2012

³ Pierre-Jérôme BERGERON, *Comment faire de la pseudoscience avec des données réelles : une critique des arguments*

statistiques de John Hattie dans *Visible Learning*, McGill Journal of Education, vol. 51, n°2, 2016, p. 935-945

⁴ Olivier REY, *John Hattie et le Saint Graal de l'enseignement*, <https://eduveille.hypotheses.org/8285>

⁵ Frédéric YELLE, Marc-André ÉTHIER, David LEFRANCOIS, *Ce qui est visible de l'apprentissage par la problématisation: une lecture critique des travaux de John Hattie*, Enjeux, 2016, n°12(3), p.35-38

habituelles. Mais cette logique, qu'il cherche déjà à construire lorsqu'il écrit *L'École de demain*, ne parvient pas à affranchir son raisonnement des convictions idéologiques qui le fondent.

De ce fait, depuis le début de l'exercice ministériel, l'affirmation des « trois piliers » a témoigné de sa fragilité. L'exemple du redoublement est un des plus flagrants : nulle étude internationale, nulle recherche scientifique ne fondait la nécessité d'un revirement qui d'évidence obéissait essentiellement à une volonté de séduction démagogique. Le choix de limiter les effectifs CP de l'éducation prioritaire n'a pas procédé non plus de la méthode des « trois piliers ». L'expérience des PMQDC⁶, en cours d'analyse, n'a aucunement été prise en compte et la volonté d'agir vite par démonstration politique est loin d'avoir pris en compte l'ensemble des paramètres.

De même, là où un consensus scientifique⁷ se dessine désormais clairement pour affirmer la nécessité conjointe des apprentissages graphophonologiques et du développement de la compréhension, le discours ministériel sur la lecture est loin de pouvoir convaincre qu'il procède d'une évidence scientifique. L'affirmation d'un centrage préalable des apprentissages sur les relations entre lettres et sons, au mépris des autres compétences nécessaires procède manifestement d'un choix idéologique ignorant le consensus scientifique. Et les résultats de PIRLS 2016 n'infléchissent en rien le choix ministériel alors même qu'ils affirment la nécessité de repenser la question de l'apprentissage de la compréhension.

La réussite scolaire est tout d'abord une question politique.

Mais puisqu'il s'agit d'objectiver nos choix pédagogiques, encore faudrait-il que leurs orientations soient clairement définies car la réussite d'une action éducative n'a pas de

valeur intrinsèque mais s'inscrit dans les finalités d'une politique éducative et dans l'ambition de formation définie pour l'ensemble des citoyens. Or, quand il s'agit à la fois d'affirmer une finalité égalitaire et de refuser les investissements budgétaires qui seraient nécessaires à son advenue, la tentation est grande, pour dédouaner le choix politique de cette contradiction fondamentale, d'affirmer une responsabilité exclusive de l'acteur. En affirmant qu'il existe une vérité scientifique capable de résoudre les problématiques scolaires, on peut tenter d'éviter la question de la responsabilité politique. Cela procède de la même volonté que l'affirmation d'une science économique dont la vérité transcenderait le débat politique⁸. L'affirmation d'un apolitisme de la science, qui fait dire à Franck Ramus que l'éducation fondée par les preuves s'affranchit de toute orientation politique du fait de sa neutralité⁹, est pourtant d'évidence un choix politique.

Au cœur du métier de l'enseignant, le travail didactique suppose l'acceptation d'une complexité, d'une insatisfaction permanente, d'un renoncement à la méthode idéale pour permettre, à la croisée des résolutions pratiques et des élaborations théoriques, une analyse continue des relations entre élèves et savoirs capable de conduire des adaptations incessantes. C'est cette compétence là qu'il faut soutenir, y compris par les productions de la recherche scientifique plutôt que de leurrer les enseignants sur les effets miraculeux de quelques procédés et la réassurance offerte par quelques vérités fragmentaires.

Pour ne pas oublier que « *trop nombreuses, les clartés séparées aggravent l'obscurité générale*¹⁰. »

⁶ « Plus de maîtres que de classes », dispositif mis en œuvre à la rentrée 2013 et attribuant un moyen supplémentaire d'enseignement aux écoles de l'éducation prioritaire.

⁷ UNESCO, Conférence de consensus. *Lire, comprendre, apprendre. Comment soutenir le développement de compétences en lecture ?* mars 2016.

⁸ Pierre CAHUC et André ZYLDERBERG, *Le négationnisme économique*, Flammarion, 2016

⁹ Franck RAMUS, *Vers une éducation fondée sur des preuves*, <http://www.scilogs.fr/ramus-meninges/vers-education-fondee-preuves/>

¹⁰ Olivier REY, *Quand le monde s'est fait nombre*, Stock, 2016