

A la recherche de la pédagogie idéale : quels équilibres entre convictions, expérience et preuves scientifiques ?

Dominique Lafontaine

Professeure en Sciences de l'éducation, Université de Liège

De toute éternité, la question des bonnes (ou de la meilleure) manières d'éduquer ou d'enseigner s'est posée à l'homme. Elle a reçu, au fil des années et des siècles, une multitude de réponses différentes, s'appuyant sur des arguments, des convictions, des valeurs ou, plus récemment, des preuves. Depuis le XXe siècle, avec le développement d'une pédagogie scientifique, et de manière croissante au cours de la dernière décennie, il est de plus en plus exigé que les pratiques ou recommandations en matière de pédagogie s'appuient sur des évidences scientifiques (*evidence-based practice*). Cette vague ne diminue en rien la floraison ou le succès d'ouvrages, de documents ou de recommandations politiques qui ne s'appuient sur aucune preuve scientifique ou sur des preuves fragiles. Par ailleurs, un danger lié au courant actuel des pratiques fondées sur les preuves serait une croyance aveugle dans les conclusions de ces recherches, le jugement critique étant en quelque sorte suspendu, comme si des valeurs n'étaient pas aussi en jeu dans la conception de ces recherches, comme si leurs conclusions étaient univoques et s'imposaient du seul fait qu'elles sont « scientifiques » donc supposées neutres.

Dans les pays francophones, après une vingtaine d'années où les pédagogies centrées sur l'élève et inspirées du socioconstructivisme ont eu le vent en poupe, et où la doxa était l'approche par compétences sous diverses déclinaisons, on assiste aujourd'hui à un retour de balancier prônant un enseignement direct et explicite, davantage centré sur l'enseignant, et perçu comme plus proche de l'enseignement traditionnel. Ce retour de balancier est largement porté par l'existence de preuves scientifiques à l'appui de cette approche, alors que l'approche par compétences (APC) – il faut le reconnaître – se fondait essentiellement sur des arguments théoriques et de fortes convictions, mais ne pouvait pas revendiquer de preuves d'efficacité avérées au travers de recherches de type quasi expérimental (comme en médecine) montrant que cette approche était plus efficace que les approches plus traditionnelles.

Lorsque des recherches se sont penchées sur l'efficacité de grandes approches ou méthodes pédagogiques en opposant les approches centrées sur l'élève (pédagogies actives, par la découverte, par problèmes...) aux approches centrées sur l'enseignant (enseignement direct, structuré allant du simple au complexe, ou explicite), il est exact, comme le montrent notamment Castonguay et Gauthier (2013), mais aussi Kirschner et al. (2006), que les résultats empiriques penchent nettement en faveur des approches centrées sur l'enseignant : un enseignement direct, explicite, transmissif serait plus efficace qu'une approche centrée sur l'élève, par la découverte, par problèmes, par compétences ou encore socioconstructiviste. Ce résultat n'est guère connu si ce n'est par une partie des chercheurs en sciences de l'éducation, ce que l'on peut à certains égards regretter.

Néanmoins, poser ainsi la question de l'efficacité en opposant les approches n'est pas sans susciter un certain questionnement. Cette opposition entre un enseignement direct et explicite et un ensemble de pratiques pédagogiques centrées sur l'élève gomme la diversité propre à chacune des approches ; or il existe une grande diversité de pratiques parmi les classes ou enseignants catégorisés comme pratiquant par exemple une pédagogie active, tout comme parmi ceux pratiquant un enseignement dit traditionnel. En s'enfermant de la sorte dans une vision dichotomique, on se prive d'une

perspective autrement fructueuse qui consiste à combiner des composantes relevant plutôt de l'une ou de l'autre approche. En dépit du souci des preuves empiriques auxquelles je suis profondément attachée, je ne suis donc pas prête à emboîter le pas à ceux qui plaident, sur la base des résultats de recherches quasi expérimentales, pour un retour *exclusif* à une approche centrée sur l'enseignant, faisant fi des résultats d'autres recherches menées notamment en didactique des disciplines et en psychologie de l'éducation.

Nous trouvons à cet égard stimulante la modélisation proposée par Klieme, Pauli and Reusser (2009) qui a l'ambition de dépasser cette vision binaire et d'intégrer les apports de différents champs de recherche sur l'enseignement/apprentissage – les études sur l'efficacité de l'enseignement (notamment les études processus-produits), les travaux menés dans le cadre des théories de la motivation, plus particulièrement la théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan (1985) et les travaux plus didactiques ou inspirés du socioconstructivisme comme ceux de Brown (1994) ou de Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2006). L'intérêt de ce modèle est qu'il dépasse la question stérile de savoir quelle approche est LA plus efficace pour poser celle des composantes ou des gestes pédagogiques qui contribuent conjointement à un enseignement de qualité.

Klieme et al. (2009) considèrent ainsi que la qualité de l'enseignement repose sur trois piliers fondamentaux :

- une gestion de la classe et de l'enseignement claire et bien structurée ;
- un climat de classe soutenant (notamment via les feedbacks et la régulation) et tourné vers l'étudiant (*cf.* théories de la motivation et les recherches sur le climat d'apprentissage) ;
- une activation cognitive via des contenus stimulants (*cf.* approches cognitive et constructiviste).

La gestion de la classe claire et bien structurée renvoie aux résultats des très nombreuses recherches processus-produits¹ qui ont mis en évidence l'efficacité d'une approche directe et de leçons structurées où le maître enseigne. La notion d'activation cognitive, quant à elle, renvoie à des tâches dont le contenu est stimulant. Il s'agit d'activités relevant des niveaux élevés de la taxonomie de Bloom, visant à promouvoir une compréhension en profondeur des concepts, à encourager les élèves à comparer différentes stratégies de résolution de problèmes, ou qui mettent explicitement en lien les concepts, les procédures, les idées et les représentations. L'activation cognitive ne suppose pas que les tâches soient complexes ou inédites, sans toutefois l'exclure. Certaines approches directes centrées sur l'enseignant telles que l'enseignement réciproque de la lecture-compréhension peuvent inclure une composante d'activation cognitive tout comme certaines activités où les élèves sont invités à résoudre des problèmes, avec un guidage minimal de l'enseignant.

Ce modèle théorique a déjà fait l'objet de plusieurs validations empiriques, essentiellement dans le domaine des mathématiques (Klieme, 2013). Ainsi, dans une étude expérimentale portant sur le théorème de Pythagore, Lipowsky, Rakocsy, Pauli, Drollinger-Vetter, Klieme et Reusser (2009) ont montré que l'activation cognitive et une gestion claire et structurée de la classe et de l'enseignement contribuaient séparément aux progrès en mathématiques.

¹ Pour une synthèse, voir Crahay (2006)

En jetant des ponts entre des courants de recherche qui se sont ignorés quand ils ne se sont pas opposés, et en se concentrant sur des composantes qui contribuent à l'efficacité de l'enseignement, ce modèle éclectique ouvre des perspectives prometteuses à nos yeux, davantage respectueuses de l'autonomie des enseignants et moins enfermantes qu'un enseignement formaté valable pour tous les élèves, quels que soient leur âge et leurs caractéristiques.

Un autre enseignement fort qui se dégage du large corpus de recherches quasi-expérimentales menées depuis la fin des années 1960 aux Etats-Unis principalement, dans le courant sur l'efficacité de l'enseignement appelé processus-produits, est en effet la mise en évidence d'une part d'importants effets d'interaction entre les méthodes pédagogiques et les caractéristiques des élèves et des classes, d'autre part d'effets dits curvilinéaires. De quoi s'agit-il ? Un effet d'interaction signifie simplement qu'une méthode/pédagogie peut être profitable pour certains élèves et moins profitable pour d'autres. Il a ainsi été montré par maintes recherches que les approches centrées sur l'élève sont moins profitables avec les jeunes élèves et avec les élèves issus de milieu socialement défavorisé. Un effet curvilinéaire signifie de son côté qu'au-delà de la méthode, comme en médecine, le « dosage » a son importance : ne proposer qu'une seule approche « à forte dose », de manière exclusive, peut ainsi se révéler contre-productif. L'existence de tels effets, largement avérés, met clairement en garde contre la recommandation d'UNE méthode ou d'une pédagogie exclusive, universellement valable, quels que soient les apprenants, les disciplines enseignées et les enseignants.