

Nuancer les données probantes en éducation : le cas de l'enseignement de l'écrit

CHRONIQUE • Intervention éducative

Depuis quelque temps, et de manière exacerbée depuis la méta-analyse menée par Hattie (2012), les appels aux données probantes pour orienter les politiques en éducation se multiplient. On espère, à l'aide de celles-ci, éviter les égarements qualifiés d'idéologiques, de technocratiques, de pédagogiques ou — pire des connotations — de didactiques.

Rappelons que *probant* signifie que l'on puisse être sûr de quelque chose. En droit, il est associé à l'idée de preuve, une pièce à conviction probante prouvant sans le moindre doute la culpabilité ou l'innocence. Dans un domaine comme celui de l'intervention didactique, on ne peut que rarement affirmer sans le moindre doute. Pourtant, de telles dérives sont possibles, et les données probantes soutiennent une logique, nul doute plus argumentative ou politique que scientifique. Faisant fi de la mauvaise foi, nous présenterons ici quatre cas de dérives, que nous illustrerons à l'aide d'un thème de recherche socialement et politiquement sensible, soit celui de l'enseignement de l'écrit.

Première dérive

Mesurer partiellement le concept évoqué

En didactique de l'écrit, la compétence scripturale est définie à partir d'un large consensus comme étant l'adéquation de trois grandes composantes : 1) les savoirs (sur la langue, le sujet, le discours, etc.); 2) les opérations (conception, organisation, rédaction, révision, etc.); 3) les représentations (de l'écrit, de la norme, du genre textuel, etc.) (Dabène, 1987). Des méta-

analyses quantitatives concernant l'efficacité des interventions pour développer la compétence scripturale, notamment celles de Graham et Perin (2007), présentent des interventions dont l'efficacité est mesurée par des tests standardisés à propos de certaines caractéristiques (habituellement des savoirs linguistiques).

Or, si les données peuvent être considérées comme probantes (habituellement par une amélioration significativement supérieure à un groupe témoin quant à l'utilisation de formes langagières normées), on ne peut se prononcer sur les effets de l'intervention sur la sollicitation, le contrôle ou l'efficacité des opérations, ou sur les représentations de l'écrit (un élève pourrait se rapprocher de la norme, mais perdre de l'intérêt pour l'activité d'écriture). Même dans une vision très normée de l'écriture, la réussite d'un objet précis sur lequel on met l'accent (la donnée probante) peut se faire au détriment du rapport à la norme d'autres objets, qui eux, ne sont pas observés. Bref, la compétence n'étant pas une simple addition de composantes, ce sont autant d'éléments qui ne seront pas pris en considération par des résultats à première vue probants.

Deuxième dérive

Associer la preuve à un type de données

Inspirés par des recherches de domaines où les données quantitatives sont pléthores, et souvent associées à de vastes échantillons, comme les sciences de la santé (McQueen et Anderson, 2000), certains chercheurs associent données probantes et données mesurables et quantifiables. La dérive inévitable de cet argumentaire associé à une posture épistémologique est de ne considérer que les résultats issus d'un type de recherche, conséquemment de ne s'intéresser qu'à des objets mesurables et quantifiables. Ainsi, une triade « objet d'étude – épistémologie du chercheur – intervention didactique à privilégier » apparaît. Les conséquences sont importantes, car la méthode de collecte privilégiée mène à une reconnaissance des effets d'un type d'intervention didactique, par effet de parenté épistémologique avec l'objet de savoir mesuré.

Troisième dérive

Généraliser abusivement les résultats

Une troisième dérive, qui n'est pas propre à quelque type de méthode, est celle de la généralisation abusive des résultats. En effet, peu d'études en éducation permettent d'arriver à une généralisation, surtout en ce qui a trait aux interventions didactiques dans une logique de développement de compétences — mais aussi de limites méthodologiques nombreuses. En effet, peut-on véritablement prétendre isoler une variable, comme l'intervention didactique, dans un contexte d'enseignement/apprentissage de l'écriture? La tentation de généraliser est grande lorsque le chercheur est en face de données qui, selon les critères quasi expérimentaux, sont considérées comme valides et fidèles. Or, même en reproduisant les études — ce qui n'est pas coutume! — il reste que la didactique, malgré la centration qu'elle implique sur l'objet, s'inscrit dans une perspective tripartite, où l'enseignant et l'apprenant, de même que leurs caractéristiques individuelles, influent sur l'efficacité d'une intervention. L'intervention didactique visant le développement de la compétence scripturale aura des effets distincts selon la perspective épistémologique de l'enseignant, ses propres rapports aux objets enseignés, sa relation avec les élèves, etc. Les caractéristiques des apprenants nous semblent encore plus importantes : quelles rétroactions

ont-ils préalablement reçues face à leur écrit? Quel est leur sentiment de compétence? Leur perspective face aux genres textuels? Leur rapport à la langue? Celui de leurs amis et modèles? Autant de variables qui nous semblent essentielles à considérer avant de généraliser les résultats.

Quatrième dérive

Évaluer selon des finalités partielles

Cette quatrième dérive, souvent oubliée, est pourtant un nœud important des interventions éducatives dans une perspective didactique. En effet, les didactiques étant par définition centrées sur leur discipline, amener les élèves à s'appropriier des objets de savoirs devient la quête ultime, comme si l'école avait comme mission unique la maîtrise de compétences qualifiantes, mettant de côté les missions officielles de socialisation et d'éducation. Le cercle vicieux s'installe entre l'identification des savoirs transposés, les impératifs de mesure, l'établissement de contenus normatifs, l'évaluation de ses contenus, la préoccupation pour intervenir efficacement en fonction des savoirs scolaires ciblés, et l'établissement des « pratiques gagnantes » en fonction de ceux-ci...

Or, la compétence scripturale illustre bien cette dérive. N'est-elle qu'un simple rapport à la norme? En réfléchissant de la sorte, les interventions efficaces deviennent celles qui amènent les élèves à respecter les normes langagières (sans parler des genres canoniques!), plutôt que de voir la langue comme une ressource pour mieux penser, réfléchir, partager, vivre ensemble.

Bien sûr, l'établissement de normes permet un contrôle, mais l'école n'a-t-elle pas, aussi, une visée transformatoire? Comment prendre en considération l'autonomisation des élèves, la perspective créative, la capacité de mobilisation des savoirs dans une situation authentique — et non didactique ou évaluative? Autant de préoccupations venant non pas discréditer les données dites probantes, mais inviter à les considérer sans oublier les impératifs idéologiques qu'elles sous-tendent.

Références

- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle* (Vol. 5). Bruxelles : De Boeck Université.
- Graham, S. et Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Hattie, J. A. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Londres : Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203181522>
- McQueen, D. V. et Anderson, L. M. (2000). Données probantes et évaluation des programmes en promotion de la santé. *Ruptures, revue transdisciplinaire en santé*, 7(1), 79-98. Repéré à http://www.medsp.umontreal.ca/ruptures/pdf/articles/rup071_079.pdf

Pour citer cet article

Vincent, F. (2018). Nuancer les données probantes en éducation : le cas de l'enseignement de l'écrit. *Formation et profession*, 26(2), 103-105. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a146>