L'*EVIDENCE-BASED EDUCATION*, RÉELLE « EFFICACITÉ » ou DÉRIVE SCIENTISTE ?

Manuel Tonolo, prag Philosophie, Inspe Grenoble, site de Chambéry, Université Grenoble-alpes (04 03 2024)

SOMMAIRE

1-Ambiguïté du recours pragmatique empirique à l'évidence des « faits »
2- Des limites méthodologiques
3- Un comportementalisme dogmatique qui obère le transfert dans la pratique en classe
4- Un frein à l'innovation ?
5- L'oubli du contexte social et psychologique
6- Une « efficacité » qui vise quel objectif ?
7- Des prescriptions comportementales au service d'une idéologie politique ?
8- Bibliographie critique sommaire sur ce sujet
9- Extraits

L'exemple d'une dérive scientiste basé sur l' « évidence » d'une efficacité théorique en laboratoire hors-contexte : le cas de l'*evidence-based education*, issue de l'*evidence-based practice* médicale, et plus précisément de son application dans le domaine des politiques publiques *(evidence-based-policies)*

Plusieurs problèmes épistémologiques peuvent être soulevés par cette pratique empirique venue d'Angleterre et du Canada, élaborée initialement pour la recherche bio-médicale (Evidence-Based-Medecine), avec l'idée qu'une analogie existe entre la recherche concernant les situations cliniques et celle étudiant les situations sociales (éducation, économie, management, politique, psychologie...). Malgré l'intérêt indéniable qu'une compilation pragmatique de bonnes pratiques peut apporter, cette démarche, dans sa présentation parfois impérialiste comme *systématique et exclusive de toute autre approche*, n'échappe pas à plusieurs critiques, qui lui reprochent une dérive scientiste.

1-*Ambiguïté du recours pragmatique empirique à l'évidence des « faits »*

- Le sens et la traduction du terme ***evidence***. La démarche scientifique se fondant sur une critique des évidences immédiates, il semble assez étrange de baser des résultats sur ***l'évidence***, et le mot semble assez malheureux. Les découvertes scientifiques se construisent régulièrement ***en s'opposant*** aux **évidences premières, premier des obstacles épistémologiques** pour Bachelard. Le terme anglais *evidence*, relevant initialement du **registre juridique** (au sens d'*indice,* ou de *preuve* devant un tribunal), renvoie donc à une analogie assez étrange qui exporte le domaine du droit dans le domaine épistémologique où ce terme n'a guère de sens…. À moins de vouloir faire d'un discours à prétention scientifique une contrainte juridique qui devrait s'imposer idéologiquement à tous... L'usage de ce terme repose donc sur la confusion implicite entre les deux sens du mot *loi*, juridique et épistémologique, de même que pour le mot *preuve*). Par ailleurs, une traduction du terme « *evidence* », par un positivisme ingénu, au sens de « **données factuelles** » ou de **« faits »** n'est pas non plus caractéristique de l'activité d'une science. Les alchimistes et les conceptions pré-scientifiques récoltaient également beaucoup de « données factuelles » ou de « faits » résultant d'une observation naïve, mais des données collectées sans hypothèse théorique préalable, au contraire de la science moderne. Il est vrai qu'entendre régulièrement parler d'une « efficacité démontrée par la recherche et les évaluations scientifiques », donne l'impression de se retrouver devant un présentateur en blouse blanche faisant la publicité pour un dentifrice...
Un argument d'autorité non-scientifique se présente également en invoquant l'irréfutabilité des « faits » pour éluder toute remise en cause : « On n'y peut rien, ce sont les faits ! Ils s'imposent à tous !» Comme cela a été expliqué dans le dpcument sur l'esprit scientifique, une observation ne peut prendre sens qu'intégrée dans une théorie, un système explicatif global. En fait, ici, c'est essentiellement le *traitement rigoureux* au regard d'hypothèses théoriques falsifiables et reproductibles qu'on accorde à ces récoltes de données qui est susceptible d'en faire davantage qu'une simple observation empirique.
- La traduction française de cette expression par « ***l'éducation par les preuves*** » ne semble guère plus heureuse, l**a science ayant depuis longtemps renoncé à tenter de « prouver » des théories**, ainsi que le faisaient les théories pré-scientifiques, mais plutôt à essayer, le plus souvent, de les falsifier. L'analogie entre ce qui serait une preuve en sciences humaines et une « preuve juridique » décisive témoigne dans un certain sens du complexe d'infériorité des « sciences molles » qui souhaitent prétendre à une rigueur analogue (voire supérieure!) à celle des « sciences dures ». Le recours à l'évidence des faits, avec l'analogie juridique qui la sous-tend, témoigne aussi sans doute d'une dérive scientiste utile pour justifier des décisions

politiques avec le label « la science l'a définitivement prouvé !», comme la blouse blanche dans les publicités pour la lessive ou le dentifrice. Quelques expériences particulières, quelques données factuelles, sélectionnées par pragmatisme, peuvent assez difficilement donner lieu, dans les Sciences de la Nature, à une théorie « prouvée » de manière définitive et universelle. Le « problème de l'induction » dans les sciences expérimentales, pourtant bien connu de Hume à Popper, semble étrangement ignoré par certains partisans dogmatiques de l'*evidence-based*.
On remarquera également que la « science » prise comme ultime modèle n'est ni une science exacte comme les mathématiques ni une science de la nature, comme la biologie ou la physique, mais *une autre science humaine*, comme la médecine, même si cette dernière s'appuie sur la biologie. Les modèles expérimentaux de la physique, de la chimie ou de la biologie seraient effectivement bien trop exigeants pour l'analyse précise du milieu scolaire...

2- ***Des limites méthodologiques***

- Les **expériences en laboratoire** sont certes très utiles pour isoler des variables, mais beaucoup plus difficiles à contrôler dès qu'on se place au niveau du milieu naturel complexe (la classe). Le passage de la théorie à la pratique en classe se révèle toujours délicat, du fait de la **complexité et la multiplicité des facteurs sociaux en jeu**. Si Galilée pouvait aisément dans ses expériences isoler les divers paramètres en jeu en faisant rouler des sphères de plomb dans son laboratoire pour parvenir à dégager la loi de la chute libre, isoler les multiples paramètres matériels et humains intervenant dans une situation de classe est une tâche bien plus difficile. En raison d'un contexte bien plus singulier dans un environnement complexe, c'est à dire dans une situation où les paramètres multiples interfèrent entre eux sans qu'il soit aisé d'en isoler un seul. Une classe toujours en mouvement s'avère un laboratoire bien difficile. Hélas, plusieurs présentations de l'*evidence-based-education* **écartent d'emblée toute approche qualitative**, dans la posture assertive du seul discours quantitatif « qui marche », donné comme scientifique. Comme le reconnaît Sylvain Wagnon : « *L'un des risques est de faire des données probantes un dogme, de créer une hiérarchie entre les recherches scientifiques voir de discréditer les recherches n'utilisant pas les données probantes comme les recherches appliquées ou collaboratives*. »

- **Il existe d'autres façons de juger de l'efficacité de pratiques éducatives** plutôt que de procéder à la constitution d'essais contrôlés aléatoires et de recenser des méta-analyses. Par exemple, avant de porter un jugement sur l'efficacité, commencer qualitativement par décrire le plus objectivement possible chaque pratique observée dans un contexte réel, les caractéristiques particulières de la classe, des élèves et des enseignant-e-s pour ne procéder à d'éventuelles comparaisons qu'ultérieurement, mais tout en tenant compte des différences de contexte et des multiples facteurs causaux.
Préconiser l'efficience de ce qu'on considère être des **bonnes pratiques dans des conditions idéales** de laboratoire (« C'est ce qui marche et a été ''démontré''»!) n'aboutit pas nécessairement à une réelle efficacité quand on est confronté à des conditions habituelles plus concrètes d'enseignement. À l'affirmation « Ça marche, car c'est prouvé par la science ! », on pourrait toujours rétorquer : « Certes, mais dans quel contexte ? » Ainsi, l'induction généralisante de principes formels fonctionnant sur un groupe particulier à une population générale reste sujette à caution, comme l'est toute **induction empirique**.

- Il en est ainsi des **méta-analyses**, qui se livrent à une revue synthétique d'études passées, afin de pouvoir travailler à partir d'une *quantité* supérieure de cas. Elles ne peuvent cependant tenir compte des contextes parfois fort différents dans lesquels ces études en question se sont déroulées, et elles écartent les différences *qualitatives* des divers contextes analysés. Peu sensibles aux situations particulières des expériences analysées de manière générale, elles tendent à négliger les variables importantes liées aux multiples contextes des expérimentations synthétisées. C'est pourquoi, dans l'observation des groupes en contexte scolaire, la **multiplicité des facteurs d'influence dans les différents contextes rend assez difficile la mise en relief d'une variable unique** censée porter l'efficacité (Les différences préalables existant entre élèves et entre classes ? Les différences existant dans les milieux familiaux des élèves ? La catégorie sociale des élèves et de leur famille ? Les transferts affectifs dans la classe ? La qualité du cours lui-même ? Les dispositifs pédagogiques en jeu ? La didactique particulière ? Une méthode plus ou moins efficace utilisée ? Le courant pédagogique dont se réclame la pratique enseignante ? La proximité plus ou moins grande de la pratique enseignante avec l'esprit de la pédagogie dont il/elle se réclame ? Le soutien scolaire externe ? Le charisme personnel des professeurs ? L'effet-maître ? L'effet établissement ? La proportion d'élèves perturbateurs dans la classe ? Le moment de l'année où se déroule le cours observé ? Etc.). Évoquer une *quantité* considérable d'études menées dans des contextes par définitions singuliers ne dit rien de la *qualité* des recommandations qu'on en retirent, et surtout quand elles sont colligées sans tenir compte de la différence des milieux d'observation.

- Ainsi, dans l'observation des groupes en contexte, **l'impossibilité d'une observation de contextes strictement identiques** rend particulièrement difficile l'isolement d'une variable censée porter l'efficacité. Faire deux cours identiques à des moments différents face à des groupes différents dans des situations différentes ne permet pas une comparaison d'une totale objectivité.

- **Laisser en dehors de l'expérimentation un groupe témoin (ou de contrôle)**, comme le pratique le modèle bio-médical, outre la difficulté matérielle dans une situation éducative, **pose des problèmes méthodologiques** excessivement délicats dans une classe : les groupes d'élèves n'étant jamais identiques, comment alors les comparer ? Comment être certain que le groupe témoin est strictement équivalent au groupe test choisi ? Quant à la constitution de groupes restreints et non représentatifs, contrôle et témoin, ***à partir d'une séparation aléatoire*** de ces deux groupes, il semble étonnant qu'on ne marque pas si souvent ce que cette procédure peut avoir de non-scientifique.

- **Laisser en dehors de l'expérimentation un groupe témoin**, comme le pratique le modèle bio-médical, outre la difficulté

matérielle dans une situation éducative, **pose des problèmes éthiques** excessivement délicats dans une classe : si la pratique testée est particulièrement efficace, décider de laisser régresser le groupe témoin est en rupture avec le devoir d'éducation et pose le problème des cobayes humains. Un article ironique se demande dans ce sens s'il faut continuer à utiliser des parachutes tant qu'on n'aura pas procédé à des essais randomisés pour en prouver l'efficacité, tout le problème étant de réussir à constituer un groupe témoin...

- Les études sur l'efficacité des pratiques éducatives ont été analysées comme **dépendantes des tests d'évaluation utilisés**, ce qui relativise leurs résultats, selon qu'on évalue de simples compétences de base, ou des compétences beaucoup plus exigeantes. *On se concentre ainsi sur ce que les outils de mesures dont on dispose peuvent évaluer, en se focalisant sur les données quantitatives* en excluant les approches plus qualitatives plus à l'écoute de la diversité et de la complexité du contexte.

- La **crise de la reproductibilité des résultats** (voir le support sur '*Esprit scientifique et esprit critique*') concerne également l'*evidence-based-education*, dont plusieurs expériences n'ont pu être répliquées de manière identique.

- La collecte des données factuelles présuppose **l'honnêteté de ceux qui les collectent**. Or, il peut exister des données qui *paraissent efficaces sans l'être en réalité*. Pour déterminer l'efficacité d'une pratique, on a souvent recours à l'intuition ou à l'expérience des médecins et des patients, ce qui peut amplement laisser à désirer sur le plan de la rigueur. Ainsi, des essais contrôlés randomisés à la plausibilité scientifique de départ assez douteuse (sur l'homéopathie et le Reiki par exemple) ont pu néanmoins être financés sans réelle justification scientifique, mais en raison de leur *popularité* par l'*evidence-based-medicine*. Face à ce qui se révèle en fait une « **pseudo-evidence based medicine** » a émergé une « ***science-based medecine*** », qui tente d'être plus exigeante sur la qualité des hypothèses testées, afin d'éviter que certaines puissent atteindre une phase d'essais cliniques sans réelles preuves pré-cliniques de leur efficacité, *science-based*, et non *evidence-based*.

- Il n'est pas toujours aisé d'**isoler et de reproduire une pratique**, même si on nous l'a présentée comme efficace. Appliquer une méthode sans l'esprit initial qui la fonde aboutit à la **répétition stérile de techniques si l'on n'a pas appris préalablement à partir de la compréhension des principes pour mieux réfléchir à une adaptation au contexte** des situations singulières. Il suffit pour cela d'examiner combien des classes qui se réclament pourtant d'une même orientation pédagogique peuvent être parfois radicalement différentes entre elles dans leur fonctionnement réel. Peut-on développer un discours général sur la pédagogie Montessori, le tutorat, le travail en autonomie, la pédagogie coopérative ou institutionnelle, la coopération, telle ou telle méthode pédagogique, quand on observe les innombrables manières d'interpréter son application en classe ? Comment évaluer alors une pratique pédagogique de manière générale quand il existe tant de manières différentes de la mettre en œuvre, qu'il conviendrait plutôt de confronter dans des analyses descriptives ? Certains usages d'une pratique pédagogie éprouvée, en prétendant pourtant s'inspirer de principes et de méthodes similaires peuvent complètement s'écarter de l'esprit initial dans lequel ces derniers ont été élaborés, et oublier totalement dans leur pratique les principes de la pédagogie à laquelle ils se réfèrent. Comment les comparer à d'autres collègues qui tentent de conserver cet esprit initial ? Certes les tests randomisés peuvent témoigner d'une certaine efficacité pour certaines pratiques, mais la recherche de la cause véritable de cette efficacité n'est pas cernée pour autant.

3- *Un comportementalisme dogmatique qui obère le transfert dans la pratique en classe*

- **L'idéologie comportementaliste** souvent sous-jacente à la pratique de l'*evidence-based*, qui demande aux enseignant-e-s d'appliquer des solutions toutes faites imposées par une culture de l'expertise, n'est pas sans poser problème. En effet, pousser les enseignant-e-s à généraliser l'**application mécanique de pratiques jugées « efficaces » sans prendre en compte la nécessaire réflexion sur le contexte singulier** auquel ils/elles sont confronté-e-s risque rapidement d'être contre-productive et de susciter le rejet. Demander aux professionnels de se comporter comme des machines en se contentant de reproduire mécaniquement des modèles de comportement jugés « officiellement » efficaces et en modélisant leur action comme si la vie était un programme d'ordinateur décrédibilise la faculté de réflexion des professionnels, pourtant indispensable face à des situations toujours incertaines, variables et peu prévisibles.
L'« *enseignement explicite »* au sens de la psychologie cognitive, est l'une des démarches d'*enseignement dit efficace* que cette dernière préconise. Il est censé suivre scrupuleusement plusieurs phases, avec pour chacune différentes étapes : rappel et présentation de l'objectif et des notions, modelage par le professeur et interactions (faire devant), pratique guidée (faire avec), pratique autonome (faire faire), consolidation (révisions, évaluations). La formation des futur-e-s enseignant-e-s peut-elle se limiter à un catalogue de comportements à appliquer en classe sans apprendre à questionner la pratique quotidienne ? On observe même parfois une incitation à suivre un minutage programmé des séances. Outre qu'en formation ce cadrage strict semble peu compatible avec l'expérience de professionnels qui ont déjà eu une classe en responsabilité, l'apprentissage d'une réflexion fine en situation complexe est une qualité essentielle à maîtriser qui va bien au-delà de recettes, parfois assez banales pour les personnes qui ont acquis une certaine expérience en étant confrontées à la réalité de l'enseignement devant une classe et des adaptations nécessaires face à une hétérogénéité croissante des élèves. Se contenter de promouvoir des pratiques dites « efficaces » revient à développer l'automaticité comportementale du métier au détriment de toute réflexion critique sur les conditions particulières de l'expérience vécue (A quoi bon réfléchir, puisqu'on « sait » a priori ce que tous les enseignants doivent faire à chaque instant de son cours sans avoir à procéder à une quelconque analyse ?). La formation *comportementale* à un métier, comme l'envisageait déjà Skinner, ne consiste plus alors à apprendre à penser et à se penser en situation, mais à savoir renoncer à tout effort d'analyse pour appliquer aveuglément un répertoire consacré de « bonnes pratiques » hors de tout contexte scolaire singulier, des solutions théoriques a priori qui n'ont pas besoin d'être d'ailleurs enseignées par des

professionnels, mais peuvent l'être par des théoriciens « spécialistes en méta-analyses ». Les enseignant-e-s, qui connaissent la nécessité de faire régulièrement des choix pédagogiques délicats et de s'adapter aux contextes singuliers voient ici leur liberté pédagogique, leur expérience professionnelle et leur réflexion disqualifiées et niées par cet « enseignement programmé », dans un sens assez proche de celui que le lui donnait Skinner. Comme le font remarquer Frédéric Saussez et Claude Lessard :
« La rhétorique des données probantes conduit à revisiter le taylorisme et son projet de prédire et de contrôler l'activité laborieuse. Cela ne fait-il pas courir le risque d'un confinement de celle-ci orchestré par un ordre professionnel qui n'émanerait pas du métier lui-même.»

4- *Un frein à l'innovation ?*

- Préconiser des « bonnes pratiques » d'après une synthèse empirique de « ce qui marche actuellement » peut par ailleurs se révéler **un frein à l'apparition de toute nouvelle pratique intéressante**, puisque les bonnes pratiques ne résultent pas d'aucune recherche pratique ou théorique, mais de l'évaluation d'une compilation de « pratiques efficaces » observées dans le présent qu'il conviendrait de reproduire sans chercher à les améliorer. Le risque pourrait être ici de mettre l'innovation sous le boisseau, pour privilégier l'application généralisée de pratiques empiriques connues jusqu'à présent et estimées préférables.

Un étrange renversement est d'ailleurs à observer. Les « bonnes pratiques » qui sont préconisées ont la plupart du temps été inventées par des enseignants, réels chercheurs par leur capacité d'adaptation au contexte et par leur inventivité sur le terrain en tant que professionnels. Alors que certaines de ces « bonnes pratiques » sont ensuite, après avoir été testées, recommandées par des personnes qui, sans être souvent eux-mêmes enseignants, les ont simplement observées, puis se les sont appropriées pour les imposer verticalement en retour au corps enseignant. On passe alors sous silence l'origine de ces « bonnes pratiques » inventées par des enseignants réflexifs pour choisir dans les comportements pédagogiques existant ceux qui semblent les plus efficaces sur le moment. Cependant, quelles « bonnes pratiques » aurait-on recommandé parmi celles en cours à l'époque du Moyen-Âge ou au début du 19e siècle ? Le pragmatisme d'hier aurait donné de bien différents résultats que le pragmatisme d'aujourd'hui… On voit aussi combien les résultats des préconisations de la recherche dépendent de l'inventivité première et constante des enseignants qui ont d'abord cherché et mis au point les méthodes qui leur semblaient intéressantes et les mieux adaptées, et que cette réflexivité doit être continuelle, et non figée une fois pour toutes.

5- *L'oubli du contexte social et psychologique*

Comme plusieurs approches cognitivistes ou behavioristes de l'éducation, se centrer exclusivement sur le facteur cognitif et/ou comportemental a pour conséquence de passer sous silence l'influence de déterminants sociaux ou psychologiques qui ont leur part, qui n'est pas petite, dans les résultats scolaires. Penser que la réussite scolaire dépend essentiellement de notre cerveau revient à oublier les inégalités sociales liées au milieu d'origine ainsi que les différences liées à l'histoire personnelle. La promotion officielle de cette doctrine qui impose une même démarche pour tous les élèves et qui se base sur l'occultation du contexte social qui en résulte (inégalités du milieu familial et socio-économique, différenciation…) est assez utile pour une idéologie conservatrice qui ne souhaiterait pas voir mettre en question les facteurs sociaux ou s'embarrasser d'un questionnement trop individuel.

6- *Une «efficacité » qui vise quel objectif ?*

L'*evidence-based-education* se propose de fournir aux enseignants des pratiques qui rendront leur enseignement *efficace*.
Il convient maintenant d'évaluer ce que cache cette efficacité tant mise au premier plan.
Mais qu'est-ce qu'un enseignement efficace ? Celui qui donne des bons résultats aux évaluation internationales, comme c'est l'objectif affirmé ? Ou celui de combler le poids des inégalités sociales dans les résultats scolaires ?
L'éducation transmet aux élèves des connaissances, des méthodes, des habitudes de travail intellectuel et corporel qui dépassent la simple évaluation d'un examen. Le modèle qu'on veut donner aux élèves français est-il le système hyper compétitif des pays asiatiques, pourtant en tête de ces évaluations internationales et qui détermine les réformes faites en France pour y ressembler ? … Convient-il de se satisfaire de critères qui valorisent uniquement la compétition forcenée et un individualisme qui met les élèves sous pression continue, contraints aux cours privés en plus des cours normaux, et sujets à des taux de suicide non contestés ?

L'éducation construit une personnalité vivante, et non seulement des automates capables de fournir des réponses programmées. Où sont les critères qui évalueront également l'esprit critique, acquis durant les cours ? Les habitudes de solidarité, de coopération, l'aptitude à la confiance en soi et envers les autres, l'appropriation du sens de l'intérêt général, le développement de l'inventivité et de l'empathie ?
Qui évaluera les acquisitions en termes de culture générale, d'éducation artistique, de créativité, d'éducation physique, de compétence dans les autres matières que le français et les mathématiques, étrangement les seules à être évaluées ?
L'« efficacité » dont se prévaut si souvent dépend du programme visé et des conditions dans lesquelles on souhaite le mettre en œuvre. Elle n'est pas forcément de savoir répondre à toutes les questions qu'on nous pose le plus vite possible comme un robot bien programmé et bien obéissant, mais elle suppose aussi de respecter les rythmes de l'enfant, sans le soumettre au diktat de la performance à tout prix. Cette efficacité « humaine » doit également savoir remettre en question les présupposés des questions qu'on nous pose, les perceptions et les visions du monde à dépasser. Cela bien sûr requiert en premier lieu des connaissances qui font sens pour les élèves, plus que des compétence à visée utilitaire, substituées aux savoirs.

7- ***Des prescriptions comportementales au service d'une idéologie politique ?***

- Le pragmatisme empirique de cette méthode qui se veut surtout « scientifique » par son approche quantitative, plus que pour son aspect heuristique (on ne fait aucune découverte, on hiérarchise les pratiques existantes), peut aussi servir à **cautionner une politique éducative conservatrice** qui ne souhaite pas être remise en cause, et réduire les acteurs de base à de simples agents d'exécution, alors même que ce sont ces derniers qui inventent les pratiques éducatives.
Appliqué dans différents domaines des politiques publiques (santé, économie, éducation, management...) cet « outil de rationalisation » peut également se révéler l'outil présenté comme indiscutable de réductions budgétaires. On se trouve alors face à **une attitude scientiste qui tente d'éluder toute controverse** en se concentrant sur de « bonnes pratiques officielles » et à ne surtout pas remettre en question par de nouvelles pratiques non encore officiellement « évaluées » ou par des adaptations nécessaires en contexte particulier. On retrouve alors les critiques qui ont pu être faites des cabinets de consultants ou de gestionnaires, qui interviennent de l'extérieur pour imposer des comportements à des professionnels, dans un but auto-proclamé d' « efficacité » afin de limiter les coûts au sein d'un système qu'ils méconnaissent tout en servant a posteriori de caution scientifique pour conférer une légitimité à une politique publique aux choix pré-déterminés.

On pourrait reprendre pour conclure la réflexion de Patrick Picard, l'ancien responsable du Centre Alain-Savary de l'IFE dans un article du Café pédagogique :
« *Former au « ça dépend », « à quelles conditions », « à quel dosage », « selon les contextes », « ce que je gagne, mais ce que je risque », à ce que Goigoux nomme « l'éclectisme pédagogique » n'est pas faire l'apologie du relativisme, mais au contraire nourrir l'idée que si la formation peut aider à travailler en donnant des clés de compréhension du réel,* ***elle ne supprime jamais les dilemmes que doit affronter l'enseignant****, comme tout professionnel : arbitrer entre des priorités contraires, faire des choix « discutables », choisir entre des possibles selon ce qu'il est, et non suivre aveuglément des prescriptions toujours beaucoup trop simplistes pour permettre d'agir à bon escient dans le réel.* »

Roland Goigoux lui-même allait en ce sens, dans un article précurseur de 2011 : « ***Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école*** », et retrouve ces mêmes accents pour critiquer l'instrumentalisation de la science dans une audition récente auprès d'une mission parlementaire.

8- ***Bibliographie critique sommaire sur ce sujet*** :

L'enseignement explicite :

P. Bourdieu : ***Les Héritiers***, Ed. De Minuit, 1964, conclusion, p116-123.
P. Bourdieu : *La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement* , Editions de Minuit, 1970. 3.3.2.1, p 62-62 ; note 17, p 27 ; p161-163...
Une synthèse du centre Alain Savary (IFE) sur l'enseignement explicite et ses différents sens : « *Enseigner plus explicitement : l'essentiel en quatre pages* » (même si l'apparition originelle de la pédagogie rationnelle et explicite -et la critique qui en découle de la pédagogie implicite- chez Bourdieu et Passeron en est absente (***Les Héritiers***, conclusion, p116-123 ; ***La Reproduction***, 3.3.2.1, p62-62 ; note 17, p27 ; p161-163..)
Sylvie Cèbe, Jacques Bernardin et Patrick Rayou : « *Enseigner plus explicitement : Pour quoi ? Qui ? Quand ? Quoi ? Comment ? Où ?* » (qui évoque ici le point de vue sociologique)

L'enseignement explicite « efficace » :

P. Bressoux : *L'enseignement explicite : de quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions* (CSEN)
C. Gauthier, S. Bissonnette, et M. Richard (2013). ***Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages***, De Boeck, 2013 (examen des critiques faites à l'enseignement dit « efficace » au chapitre 3)

L'*evidence-based-education* et ses critiques :

Anne Fagot-Largeault, « *Preuve et niveau de preuve dans les sciences de la vie et de la santé* », Collège de France, 2001-2002 (cf chp VIII, page 16/520)
Gordon C S Smith et Jill P Pell, *Parachute use to prevent death and major trauma related to gravitational challenge: systematic review of randomised controlled trials*, décembre 2003.
A. Pirrie : « *Evidence-based Practice in Education : The Best Medicine ?* »(ou ici) 2001, British Journal of Educational Studies
Olivier Rey, « *Autour de l'Evidence Based Education* », 2005, IFE
Olivier Rey, « *Qu'est-ce qu'une "bonne" recherche en éducation ?* », in Lettre d'information de la VST, n° 18 –mai 2006
Vincent Carette : *« Les caractéristiques des enseignants efficaces en question »*, Revue française de pédagogie, 162, 2008, pages 81-93
Kimball Atwood, *The Dirty Little Secret of "Evidence-Based Alternative Medicine*" 2008
David-Rus Richard, Popescu-Spineni Dana : *« Reconsidérer le paradigme de médecine fondée sur des preuves (evidence-based medicine) La nécessité d'être plus conscient de ses limites »*
Rapport de l'inspection générale 2012 « *Évaluation de la mise en œuvre, du fonctionnement et des résultats des dispositifs "P.A.R.L.E.R." et "R.O.L.L."*» (cf par exemple la conclusion p 36-37)
Michael Saraga, *Les métamorphoses de la preuve dans le champ psychiatrique. L'exemple des études cliniques sur les psychotropes*, 2013 (Revue d'anthropologie des connaissances 2013/3 (Vol. 7, n° 3), pages 617 à 638)

Ben Goldacre, *Pour une éducation basée sur les preuves*, 2013 (traduction)
Brissiaud : « *La lecture et l' "evidence based education"* », 2014
Paul Ingraham, *Why "Science"-Based Instead of "Evidence"-Based ?* 2014
Valerie Strauss : *The problem with evidence-based education policy: the evidence* (2014)
Larry Cuban : *Inside the Black Box of Classroom Practice (2015)*
David H. Gorski, Steven P. Novella, *Clinical trials of integrative medicine: testing whether magic works ?* (2014) (cf aussi ici)
Frédéric Saussez et Claude Lessard, *Les «données probantes», un nouveau dogme ?* 2016
Tom Rogers, « *Education research is great but never forget teaching is a complex art form* » 2018
Franck Ramus, *Les neurosciences peuvent-elles éclairer l'éducation ?* Semaine du Cerveau 2018, ENS.
Roland Goigoux et Franck Ramus, "*La lecture entre apprentissage et enseignement*", Les Controverses de Descartes, 2016
Stéphanie Demers, « *L'efficacité : une finalité digne de l'éducation ?* », 2016
Olivier Quéré, *De la recherche en éducation aux pratiques éducatives*, 2017
B.Coriat, T. Coutrot, A. Eydoux, A. Labrousse et A. Orléan (coord.) *Misère du scientisme en économie. Retour sur l'affaire Cahuc-Zylberberg*, Editions du Croquant, 2017
Jacques Massol, « *L'" Evidence Based Medicine " (EBM) : utile reflet de la réalité ou dangereux miroir de sorcière ?*»
Aurélien Allard : *« La crise de la réplicabilité »*, La vie des idées, 20 mars 2018, ISSN : 2105-3030
Irène Pereira, *« Bréviaire des enseignant-e-s. Science, éthique et pratique professionnelle »* Ed. Du croquant, 2018 p13-17
A. Jatteau, *«Les essais contrôlés randomisés. Une comparaison entre la médecine et l'économie »*, Philosophia Scientiæ, 2019
Philippe Champy, *« Vers une nouvelle guerre scolaire : quand les technocrates et les neuro-scientifiques mettent la main sur l'école »*, La Découverte 2019, (III).
Gilles Rotillon : *La « science » au secours d'une politique éducative catastrophique* (2021)
Laurent Lima et Marina Tual : « *De l'étude randomisée à la classe : est-il suffisant d'avoir des données probantes sur l'efficacité d'un dispositif éducatif pour qu'il produise des effets positifs en classe ? » compte-rendu de l'article : « Pourquoi les données probantes ne marchent pas en classe ?* »
M. Leroux, S. Allaire, N. Granger et M. Tremblay : *Entre recherche en éducation et château de cartes* (2022)
Sylvain Wagnon : *Recherche et pédagogie : qu'est-ce que l'« evidence-based education » ? (2022)*
Laurent Lima, Marina Tual : « *De l'étude randomisée à la classe : est-il suffisant d'avoir des données probantes sur l'efficacité d'un dispositif éducatif pour qu'il produise des effets positifs en classe ? » (2022)*
Les problèmes liés à l'enseignement de Singapour (Wikipedia)
Le prix de l'Excellence : la face cachée de l'éducation à Singapour

9- ***Extraits*** :

1- Un livre très intéressant est paru en 2022 aux Puf en étant entièrement consacrée à un examen critique de l'*evidence-based-education* et de ses limites théoriques et pratiques : Hugues Draelants et Sonia Revaz : *« L'évidence des faits. La politique des preuves en éducation »*
→ lire une analyse ici : « *En éducation, « La politique des preuves » n'a pas fait ses preuves* »,
ou ici : « Hugues Draelants : « *La politique des preuves en éducation* »

« Notre objectif est aussi d'esquisser un bilan critique de la politique des preuves : que peut-on en penser ? [...]La politique des preuves prétend valoriser ce qui fonctionne (« what works ») , mais le peut-elle et a-t-elle fait ses preuves en la matière ? […] Nous distinguerons trois formes d'ignorance au cœur de la politique des preuves : l'ignorance des singularités, l'ignorance des processus causaux, et l'ignorance de l'intuition profane et des jugements professionnels*. […] En conclusion, tout en soulignant que ce dont la politique a besoin ne se réduit pas à des connaissances (Hammersley, 2002), nous plaiderons pour une approche révisée et élargie des « preuves » à prendre en compte pour informer l'action publique, incluant méthodes quantitatives et méthodes qualitatives, (*research-informed evidence*), mais tenant compte aussi, en plus des savoirs de recherche, des savoirs issus d'expériences partagées (*practice-based knowledge*). » (Introduction , p10-12)

* Le chapitre 6 du livre développe ces trois ignorances de la politique des preuves, Le chapitre 3 est, quant à lui, entièrement consacré à l'analyse critique de la politique des preuves en éducation. Il oppose la *logique bureaucratique* d'une politique des preuves que la hiérarchie, par des injonctions verticales, impose aux enseignants considérés comme de simples *destinataires* (ce qui suscite de nombreuses résistances de la part du monde enseignant en raison du caractère impératif et mal adapté au contexte local et singulier), et une *logique professionnelle* d'une élaboration collective, où l'autonomie des enseignants considérés comme des *acteurs,* ainsi que leurs apports professionnels, sont associés intimement à la réflexion.

2- Un autre livre intéressant, de Sylvain Wagnon et Sihame Chkair : *Les données probantes et l'éducation,* est également paru chez De Boeck, en 2023 pour présenter et défendre l'Evidence-Based-Education. Plus ouvert sur l'EBE, il n'en souligne pas moins d'importantes limites, lui aussi. On se contentera de quelques citations, issues du chapitre 9, de Roger-François Gauthier, « ***Enjeux des politiques éducatives fondées sur les données probantes*** » p177-185.
→ Lire une analyse ici : "*Les données probantes et l'éducation* »

1- « Données probantes » et liberté d'usage.
« Une donnée, quelle qu'elle soit, ne peut devenir une injonction »
« S'agit-il de données, qui ne sont certes pas le fruit du hasard, mais qui laissent la réflexion libre, ou ces données participent-elles de divers paysages, plus injonctifs élaborés par le pouvoir ou une parcelle de celui-là ? Injonctions qui, par ailleurs, créent ou aimeraient créer des obligations, par exemple aux enseignants qui sont « priés de faire », en fonction de politiques dont l'analyse reste floue [...] ? […] Il conviendrait de s'interroger sur le lien à faire entre le discours sur les données probantes et la désaffection des métiers de l'enseignement. » (p179-180)

2- « Données probantes » et dysmétrie des rôles

« Or les pouvoirs organisateurs n'ont pas le même statut que les enseignants : ce sont souvent eux qui ont fait apparaître les « données probantes » concernant plutôt les enseignants, en demandant par exemple à des chercheurs de répondre à leur curiosité face à tel phénomène. Ce sont eux qui gardent la liberté de les transformer ou non, pour d'autres ou pour eux-mêmes, en injonctions. » (p180)

3- Données probantes, choix implicites et erreurs sur la nature de l'éducation : données et pensée

« […] la focalisation sur les EBP *[evidence-based policies]* et les données probantes n'est qu'un des maillons d'une chaîne longue et diversifiée quant aux aux idées dont elle est porteuse, qui conduiraient jusqu'à la « culture d'évaluation » dont certains voulaient, en France, il y a plus de trente ans, doter les acteurs. Mais aussi jusqu'à l'obligation de « reddition de comptes », installée en France par la loi organique relative aux lois de finance de 2001. […] Si toutefois l'optique choisie est de développer la connaissance sur l'éducation, peut-être faut-il être vigilant aux contraintes spécifiques qui pèsent sur l'évaluation en ce domaine ? Or, tout le contexte de l'époque, dans le contexte du Nouveau Management Public (New Public Management) est très sûr de lui et abusivement simplificateur » (p180-181)
« Une autre crainte qui s'exprime […] est la portée de choix qui sont faits de ne retenir que le seul « mesurable », et le mesurable à faible coût. Dans de nombreux cas, l'impact, par exemple de procédures d'évaluation des élèves par voie de tests sur les curriculums eux-mêmes et sur l'enseignement dérivait vers un « teachnig to the tests » poussant les enseignants à préparer les élèves à répondre au mieux aux évaluations. » (p181-182)

4- Données probantes pour en arriver où ? Le silence sur les finalités

« La question du « qu'est-ce qui marche ? » n'est pas infondée, mais elle ne saurait occulter complètement, comme c'est le cas, la question de savoir quelles finalités le système poursuit et l'objectif de l'enseignement de tel ou tel savoir. […] Pour rappel, une « École qui marche » n'est pas nécessairement une bonne école ! Il est souvent occulté que sous les dictateurs du XXe siècle ou du siècle présent, les systèmes d'éducation fonctionnaient et fonctionnent bien.Il est souvent occulté qu'à ce jour, dans le monde, sont abritées trop souvent sous le nom d'« École » des situations odieuses où l'on enseigne à des enfants maltraités des choses insupportables. » (p183)

5- La « politique éducative » se protège des « données probantes »

« Quels facteurs ont conduit aux décisions, petites ou grandes, de politique éducative depuis vingt ans? Des choix idéologiques ? Des choix liés aux capacités de financement ? Des effets d'engagements ou de tendances internationales, ou même des décisions motivées par un « effet d'annonce » attendu des politiques, voire des préoccupations électoralistes ? L'impression qui domine est que les « preuves » qui sont retenues sont celles qui viennent confirmer des politiques choisies pour d'autres motifs. L'usage des « preuves » apportées, par exemple, par les enquêtes PISA montre bien que le pouvoir politique s'en arrange au fil du temps pour décider ce qu'il souhaite. Le sentiment est partagé en effet que les politiques d'*evidence-based* et de « données probantes » ne valent pour les responsables que quand elles s'appliquent aux autres, notamment aux enseignants. Plutôt qu'à la décision politique. […] Les politiques éducatives sont dans l'activisme permanent, et en cela, pas de surprise que les « données probantes » leur soit un véritable outil ! Cela évite ou tient lieu de débats sur les fin alités de l'École, et si le champ semble ouvert à des recherches de données probantes assez ponctuelles, il est fermé à la pensée de ce que l'École enseigne et à son fonctionnement systémique. [...] La question peut être synthétisée : pourquoi l'école en France échoue-t-elle à se construire comme démocratique, alors que cette finalité est la sienne depuis l'après-guerre ? […] Il serait possible d'aller plus loin et de s'intéresser à l'« activisme » des données probantes, c'est -à-dire cette focalisation sur le *faire* au détriment de la réflexion sur les finalités et les valeurs. Les régimes les plus autoritaires, aussi bien que tous les systèmes engagés dans la fabrication « quoi qu'il en coûte des performances des élèves, s'accommodent très bien aujourd'hui dans le monde des politiques fondées sur la preuve , qui mettent à l'abri de la question du sens. Si des « données probantes » ne devaient contribuer qu'à diffuser mondialement, avec un alibi scientifique, des façons de penser l'école en l'excluant de la réflexion sur les fins, il serait aisé de formuler qu'elles ne seraient pas, dès lors, au premier rang de notre intérêt.» (p184-185)