

Montréal, au temps de la Pandémie, samedi 15 mai 2021

Bonjour monsieur Stéphane Allaire,

Vous avez récemment proposé sur Twitter un débat professionnel que j'ai accepté. Comme vous avez appuyé avec enthousiasme la missive de monsieur Jacques Désautels et de madame Marie Larochelle (JD + ML) en précisant que vous auriez pu la cosigner, je pense que de commencer notre échange à partir de ce texte est une bonne idée¹.

Ce texte représente assez bien la quintessence d'un segment du discours constructiviste qui domine les facultés de l'éducation au Québec depuis très longtemps². J'ai cru comprendre que les émérites JD + ML ont consacré une bonne partie de leur carrière à développer ce discours.



J'éviterai de lancer de simples accusations sans substance ou des noms d'oiseaux exotiques comme ceux que l'on retrouve dans le texte des profs JD + ML, mais sachez que je peux y répondre avec fougue et sans problème³. Vos amis JD + ML n'hésitent pas à jeter l'anathème sur monsieur Normand Baillargeon, un de nos éminents penseurs québécois qui ne hurlent pas avec les loups, parce qu'il ose professer une position contraire à un certain constructivisme en pédagogie. Les éminents JD + ML prétendent que monsieur Normand Baillargeon aurait « un projet politique se faisant passer pour un outil pédagogique », et qu'il aurait une position « inspirée de l'idéologie néolibérale »⁴ ! Ces accusations grossières sont malheureusement fréquentes dans le monde universitaire envers tous ceux qui défendent l'importance des données probantes en pédagogie et qui ont l'outrecuidance de critiquer le constructivisme⁵. Il est décevant de voir des profs

¹ Leur missive est annexée à la fin du présent texte afin que ceux qui le désirent puissent en prendre connaissance.

² Je vous sou mets certaines informations que vous devez sans doute connaître, mais comme certains étudiants universitaires et d'autres personnes seront intéressés par cet échange, il me semble judicieux d'être plus explicite que moins.

³ Il y a des agoras pour dire crûment certaines choses (ex.: Twitter, les réseaux sociaux, les bars avec un bon verre de scotch en main en compagnie de copains, comme cela se faisait dans le temps d'avant la Pandémie, etc.), mais la lettre de JD + ML visait une publication plus large, qui leur a heureusement été refusée, et qui aurait nécessité de la substance plutôt que des excommunications.

⁴ Évidemment, ces accusations envers monsieur Normand Baillargeon sont à l'évidence loufoques et fondamentalement fausses pour quiconque a pris la peine de lire quelques-uns des textes de sa volumineuse production d'écrits scientifiques et philosophiques des 25 dernières années.

⁵ L'origine de ce type d'accusations, aux relents de « guéguerres » enfantines, remonte à loin. Dans un passé récent, madame Yetta Goodman (1989 ; épouse de la sommité du *Whole Language*, feu monsieur Kenneth Goodman) a affirmé que le Langage intégré (dont la réincarnation actuelle est le *Balance Instruction*, ce courant pédagogique

universitaires, émérites ou non, qu'ils méritent ou non leurs titres de noblesse, user de tels propos pour tenter de museler leurs opposants.

Qu'en pensez-vous, monsieur Stéphane Allaire ? Pouvons-nous être préoccupés par le sort des enfants à risque de notre société, être en faveur des impôts qui répartissent la richesse, être en faveur de l'égalité des sexes et être, malgré tout et en toute honnêteté, opposé au courant constructiviste tel qu'il se déploie dans les facultés d'éducation au Québec ? Pouvons-nous être de gauche et penser que la mesure rigoureuse et standardisée des effets de ce que l'on fait dans le système scolaire est essentielle ? Pouvons-nous être en faveur des données probantes en pédagogie, défendre que l'apprentissage du décodage est fondamental dans l'apprentissage de la lecture, sans être de l'extrême droite ?

JD + ML semblent avoir été ébranlés par une chronique de monsieur Normand Baillargeon publiée le 13 février 2021 (voir : <https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/595185/enfin-le-bout-du-tunnel>) : « ... il a caricaturé les autres perspectives ... y allant même d'un étonnant appel à la censure... ». Appel à la censure ? Aucun passage de la chronique à laquelle JD + ML font allusion ne suggère une censure. De plus, prétendre que monsieur Normand Baillargeon est en faveur d'une *censure* quelconque est indéfendable ; au contraire, les écrits de monsieur Baillargeon encouragent fortement les débats d'idées au sein de l'université, ainsi que la liberté académique du corps professoral universitaire. Monsieur Stéphane Allaire, dans votre université (UQAC) et votre *alma mater* (Laval), à quand remonte le dernier débat d'idées permettant de remettre en question le discours dominant du constructivisme en pédagogie ? Est-ce encore permis de le faire dans ces universités ?

JD + ML affirment que « le recours exclusif (aux données probantes) est controversé depuis des lustres ». Bien sûr. Il y a également une *controverse* sur le fait de savoir si la Terre est ronde ou non. Cela dit, la vérité est que les données probantes et l'approche scientifique expérimentale n'ont jamais occupé le haut du pavé en pédagogie, même si certains courants rattachés aux données probantes ont parfois eu droit à une faible lumière pendant un temps généralement limité (ex. : le behaviorisme, l'Enseignement explicite, l'enseignement du décodage, la critique du *Langage intégré*, la critique de la théorie des Styles d'apprentissage, etc.). En fait, l'emprise du constructivisme sur la pédagogie est presque complète et « mur-à-mur » depuis plus d'un siècle.

La rhétorique du discours postmoderniste, qui englobe le constructivisme, met l'accent sur la complexité de la réalité et des rapports sociaux pour illustrer, entre autres, la relativité des connaissances et de l'objectivité. JD + ML le font gaiement, et ont parfaitement le droit de le faire, en citant Maroy et Biesta. S'intéresser aux questions conceptuelles, aux effets envisageables à divers niveaux des choix faits, à leurs effets sur les différentes strates de la réalité et à leurs finalités est bien sûr un champ légitime d'investigation, qui privilégie généralement l'analyse conceptuelle, les recherches à saveur ethnographique et les recherches descriptives, incluant des études basées sur des entrevues et des sondages. Par contre, ce type de recherche ne permet pas de répondre aux questions centrales concernant l'efficacité des interventions en pédagogie.

constructiviste et postmoderniste) s'inscrit du côté du « progressisme politique » ; et Shannon (1994) a clamé ouvertement que le but de cette approche pédagogique n'était rien de moins que l'émancipation de l'être humain. De là à penser que ceux qui ne partagent pas cet engouement sont des gens qui militent contre l'émancipation de l'espèce humaine... Vos amis JD + ML nous donnent un bel exemple de ce raccourci.

Prenons un exemple concret : quelle méthode d'apprentissage de la lecture est la plus efficace avec l'ensemble des enfants ? Est-ce que l'observation ethnologique (ou une étude corrélationnelle ou par entrevue de profs et d'enfants) nous permettrait d'y voir clair ? Ce type d'investigation nous permettrait d'observer des comportements/actions/interventions, ou bien des discours perceptifs sur ces comportements, qui pourraient théoriquement être en lien avec l'efficacité de l'apprentissage de la lecture, mais sans nous indiquer si le lien est causal, ou si ce que l'on observe n'est qu'un épiphénomène sans influence réelle sur l'apprentissage. Dans ce type d'étude ethnologique, même en adjoignant un groupe contrôle à un groupe expérimental, la seule observation des comportements, des discours perceptifs et des rendements des groupes respectifs serait insuffisante pour déterminer la meilleure méthode d'apprentissage de la lecture - ou même seulement certains des éléments importants de l'apprentissage de la lecture⁶. La raison en est simple : sans manipulation de la variable indépendante, la probabilité de se leurrer sur la nature du lien causal est très élevée.

Pour votre part, monsieur Stéphane Allaire, pensez-vous que les recherches descriptives peuvent répondre clairement à la question de l'efficacité d'une méthode ou d'un programme sur le rendement des enfants, sans que l'on ait à passer par une recherche expérimentale (ou quasi-expérimentale) ? Pensez-vous que l'avancement de la pédagogie puisse se passer de la recherche scientifique ?⁷ Fait-on suffisamment de recherches expérimentales et quasi-expérimentales au Québec ?

Je sais bien que dans le cadre du constructivisme et du post-modernisme, l'idée même d'efficacité est vue comme discutable. Voici des questions qu'un constructiviste/postmoderniste poserait sans doute : une efficacité par rapport à quoi ? Une efficacité au service de quelles valeurs, de quelles finalités, de quel projet politique ?

Une efficacité par rapport à quoi ?

Depuis plusieurs années, et bien avant le *National Reading Panel* (2000 ; voir les travaux de Chall, 1967, et Adam, 1990), les recherches sur l'apprentissage initial de la lecture tendent à confirmer le rôle primordial de l'enseignement systématique des lettres et du décodage dans l'apprentissage initial de cette habileté (Oakhill et coll., 2015 ; Stuart et Stainthorp, 2016 ; Willingham, 2017). Que cela signifie-t-il ? Cela signifie que dans l'ensemble, les enfants à qui on enseigne systématiquement les lettres et le décodage ont une meilleure et plus rapide éclosion en lecture que ceux à qui on ne l'enseigne pas. Tous et tout le temps ? Non. La majorité des enfants en bénéficient, particulièrement les enfants à risque, mais cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas d'exceptions. Comprennent-ils ce qu'ils lisent ? Généralement, oui. Est-ce que lire, c'est décoder ? Bien sûr que non. La recherche scientifique en pédagogie, comme dans d'autres domaines, est probabilistique. En physique, on sait que l'eau bout à 100 degrés Celsius (à l'altitude du niveau de la mer), mais on est incapable de prévoir le comportement exact de chaque molécule d'eau. Idem pour la

⁶ Monsieur Maroy (2021) reconnaît cette limite, comme bien des constructivistes, mais il pense de toute façon que de répondre à de telles questions est une mission impossible. L'impotence du constructivisme face à la notion de preuve expérimentale est bien connue.

⁷ Je vous avoue que je trouve curieux de vous poser ces questions. Ce sont les mêmes questions que celles que l'on se posait lors de ma formation au bac et à la maîtrise à la fin des années 1970 et début 1980. On vivote encore autour des mêmes thèmes. Le bégaiement de l'histoire de la pédagogie est fascinant et... gênant.

pédagogie. Donc efficace par rapport à quoi ? Efficace comparativement à « ne pas enseigner les lettres et le décodage » avec l'ensemble des enfants, particulièrement ceux qui sont à risque. Simple, non ?

Une efficacité au service de quelles valeurs, de quel projet politique ?

« Tout est politique » est un des slogans de *Mai 1968*. Ce qu'on enseigne, et la manière dont on l'enseigne, tout cela traduit des valeurs et porte un certain message politique. Quel message politique et quelles valeurs peut-on transmettre à des enfants de six ans en leur enseignant à lire et à décoder ? Que lire est une activité très importante ? Que les lettres ont un rôle important dans la lecture ? Qu'il y a dans la vie des gens qui savent des choses que d'autres doivent apprendre, vu que cet enseignement est généralement dispensé du maître vers l'enfant ? Laquelle des réponses à ces questions induit un choix politique ou de valeurs inacceptable ? Pour qui est-ce inacceptable ? Sur la base de quels critères faut-il en décider ?

En s'appuyant sur Maroy (2021), vos collègues JD + ML dénoncent la *Gestion axée sur les résultats* (GAR) en usage dans le système scolaire. Je me dois d'être clair : je partage certaines des critiques que formule Maroy (2021) face au GAR. Cependant, JD + ML profitent des critiques de Maroy pour confondre la notion de « données probantes » et celle de « Gestion axée sur les résultats » (GAR). Je comprends que des gens qui ne sont pas familiers avec la recherche scientifique sur ce sujet puissent s'imaginer que ces deux concepts ont une existence symbiotique. La GAR implique que les résultats sont considérés dans la gestion de l'apprentissage, mais elle n'implique pas obligatoirement l'usage des données probantes⁸. D'ailleurs, au Québec, la GAR ne se fait généralement pas en s'appuyant sur les données probantes, tout simplement parce que ... les gens ne les connaissent pas, et qu'ils sont habituellement inaptes à les rechercher et à les identifier (c'est un des aspects désolants de la faiblesse des facultés d'éducation...). La GAR au Québec se fait en s'alimentant aux approches populaires du moment, mais ne tient pas obligatoirement compte des données probantes. Ensuite, si le ministère de l'Éducation du Québec avait été plus rigoureux (on peut toujours rêver... 😊), il aurait appliqué la GAR... à la GAR !

Le Ministère aurait d'abord expérimenté la GAR sur un petit échantillon d'écoles, afin de peaufiner son application et de vérifier si son usage améliore le rendement des enfants et les pratiques professionnelles du personnel enseignant. Dans le cas où les résultats auraient été positifs et suffisamment intéressants pour justifier une modification du système, la GAR aurait pu être généralisée au système, en prévoyant des mesures périodiques et continues de ses effets. Dans le cas où les effets auraient été négatifs, le Ministère aurait alors dû remanier son application de la GAR et reprendre la pré-expérimentation jusqu'à l'atteinte des résultats espérés, ou bien envoyer cette idée au cimetière des belles idées pédagogiques, qui est déjà pas mal rempli⁹. Punto. En

⁸ Je définirais brièvement le concept de « données probantes » par un ensemble de résultats concordant sur un sujet précis et découlant de la recherche scientifique essentiellement expérimentale. Comme toutes les connaissances, elles peuvent être modifiées selon les résultats des recherches ultérieures. Nous avons très peu de données probantes en pédagogie, et ce pour plusieurs raisons, mais entre autres parce qu'il se fait très peu de recherches scientifiques dans le domaine. Nous n'avons qu'une faible quantité de données probantes disponibles, et le peu que nous avons n'est pas massivement et explicitement diffusé par les facultés d'éducation.

⁹ Peu de temps avant son décès, Robert Slavin (<https://robertslavinsblog.wordpress.com/2021/04/15/lessons-for-educational-research-from-the-covid-19-vaccines/>) mentionnait que sur les 126 vaccins créés pour contrer la COVID-

éducation, on aurait besoin de moins de croyants militants et de plus d'athées pédagogiques, disposés à appliquer intelligemment toute approche pédagogique qui produit des gains pour les enfants.

JD + ML (et probablement Maroy) s'expriment comme si les données probantes et la *Gestion axée sur les résultats* (GAR) avaient marché main dans la main dans le système scolaire québécois. Il n'y a rien de plus faux, mis à part les prétentions habituelles d'un arracheur de dents. Au niveau du Ministère et des centres scolaires, la combinaison des données probantes et de la GAR est rarissime. Des programmes du Ministère des années 1980 à la réforme de l'an 2000, en passant par l'implantation de la nouvelle grammaire, l'intégration des élèves en difficultés en 1976 et la mise à l'ombre de la reprise d'année, toutes ces opérations pédagogiques majeures ont été effectuées sans tenir compte des données probantes, et/ou sans pré-expérimentation du changement pour en évaluer les effets avant de l'imposer à l'ensemble du système, et/ou sans suivi objectif des effets du changement quand celui-ci était appliqué au système dans son entier, et/ou sans aucune mesure de fidélité pour évaluer si le changement était effectivement appliqué, et/ou tous ces éléments combinés - ce qui est généralement la norme ministérielle. Monsieur Stéphane Allaire, est-ce un mode de fonctionnement rigoureux et rationnel pour un ministère de l'Éducation ou un centre scolaire ? Pourquoi les facultés québécoises n'ont-elles été d'aucun secours en la matière ? Je pense que ce mode de fonctionnement non rigoureux, irrationnel et trop sensible aux envolées pédagogiques éphémères, prenant souvent leur source dans le terreau constructiviste, doit être abandonné au plus vite. Et vous ?

En terminant, je sais que vous avez lu avec intérêt un article du Journal de Montréal qui vous a légèrement indisposé (<https://www.journaldemontreal.com/2021/04/19/la-faiblesse-des-facultes-deduction>). Je reproduis ci-dessous l'introduction, qui, je l'avoue, commençait en lion.

« Au cours des dernières années, de futurs enseignants se sont fait dire qu'ils devaient enseigner aux enfants en respectant le style d'apprentissage de chacun et son type d'intelligence (la théorie des intelligences multiples) ;
 Qu'il n'était pas nécessaire d'enseigner systématiquement le décodage des lettres aux enfants pour leur apprendre à lire (la théorie du Whole Language et ses dérivés) ;
 Que les meilleures pédagogies devaient amener les enfants à découvrir par eux-mêmes ce qu'ils doivent apprendre ;
 Que l'usage des technologies en classe avait un fort effet positif sur les apprentissages ;
 Que les compétences du XXI^e siècle existaient et qu'elles pouvaient être enseignées et se généraliser ;
 Qu'il n'était pas recommandé de passer des tests pédagogiques et encore moins de le faire fréquemment ;
 Et qu'au préscolaire, le simple apprentissage des lettres et encore plus l'apprentissage de la lecture sont non seulement dangereux, mais constituent même d'impardonnables sacrilèges... »

Les recherches dévalorisées

Tout ce qui précède est soit invalidé par la recherche scientifique (données probantes), soit non appuyé par celle-ci. Alors, pourquoi ces approches pédagogiques sont-elles enseignées au futur personnel enseignant ? Pourquoi sont-elles présentées comme si elles étaient des connaissances appuyées par la recherche scientifique ? »

19 au moment où il considérait la question, seulement quatre de ces vaccins avaient finalement fonctionné. Pourquoi en pédagogie chacune de nos idées de génie devrait-elle nécessairement être efficace ?

Je n'ai qu'une seule question concernant cet extrait : à votre avis, quel passage en serait faux ou imprécis ?

Il est clair que les facultés québécoises d'éducation ont failli à la tâche, et ce depuis des années, entre autres sur leur rôle d'éclairer les débats, d'y insuffler une certaine rigueur ainsi que de former des professionnels aptes à lire les recherches scientifiques réalisées dans leur domaine.

Bonne suite printanière, malgré cette pandémie teigneuse.

Au plaisir d'échanger avec vous,

Christian Boyer

Références

Adam, M. J. (1990). *Beginning to Read : Thinking and Learning About Print*. Cambridge : MIT Press.

Chall, J. S. (1967). *The great debate*. McGraw-Hill.

Goodman, Y. M. (1989). Roots of the whole-language movement. *Elementary School Journal*, 90, 113–127.

Maroy, C. (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats*. Québec : Presses de l'Université Laval.

National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

Oakhill, J., Cain, K. et Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension. A handbook*. Routledge.

Shannon, P. (1994). People who live in glass houses. *Whole language: The debate*, 97-120.

Stuart, M., Stainthorp, R. (2016). *Reading Development and Teaching*. Sage Publications.

Willingham, D. T. (2017). *The reading mind: A cognitive approach to understanding how the mind reads*. Jossey-Bass—A Wiley Brand.

Texte de Jacques Désautels et Marie Larochelle
 Professeurs émérites
 Université Laval, mars 2021

Résumé. Ce texte d'opinion met un bémol sur l'engouement que suscitent les données probantes en éducation. Nous avons choisi comme cas exemplaire les chroniques de Normand Baillargeon dans le quotidien *Le Devoir*. Sa réplique du 3 avril 2021 à A. Baby, sur le site web du Devoir, ne dépare pas dans le portrait que nous proposons à un point tel qu'on peut se demander si, à l'instar du Pisa, il ne s'agit pas, pour emprunter les propos d'un collègue, d'un projet politique se faisant passer pour un outil pédagogique.

L'éducation par les preuves : le parti-pris d'un chroniqueur

Dans sa première chronique (*Le Devoir*, février 2019), Normand Baillargeon (NB) soulignait prendre « très au sérieux » sa nouvelle tâche, souhaitant éviter la partisanerie tout en reconnaissant que la question de l'éducation est une question qui comporte son lot de désaccords et de débats. Il a échoué. Adoptant la perspective de la médecine par les preuves (les résultats dits probants) et y associant une pédagogie de la standardisation, il a caricaturé les autres perspectives, les qualifiant de légendes pédagogiques, de lubies constructivistes, postmodernes, relativistes, y allant même d'un étonnant appel à la censure dans sa chronique du 13 février 2021.

Sa chronique du 13 mars est de même mouture. Il soutient une fois de plus qu'on peut prendre des décisions éclairées sur la réussite scolaire en s'appuyant sur une conception monomorphe des sciences, la production de résultats probants. Ce faisant, il évoque un consensus qui n'existe pas dans le domaine de l'éducation où le recours exclusif à ce type de résultats est controversé depuis des lustres.

Il fait aussi des rapprochements contestables. Déplorant que des personnes engagées dans la dernière réforme éducative n'aient pas tenu compte du programme de recherche américain *Follow Through* lancé dans les années 1960 et portant notamment sur les méthodes pédagogiques, il conclut que cette réforme équivalait à envoyer une personne sur la lune en ignorant le projet Apollo. Cette analogie est un sophisme dans la mesure où la complexité d'une telle mission diffère radicalement de celle d'une réforme éducative. Un système d'éducation est un système ouvert, sémiotique et récursif, dont les éléments sont des personnes qui pensent, éprouvent des sentiments et peuvent décider d'agir de différentes manières selon leurs interprétations des situations (Biesta, 2015). Envisager les méthodes pédagogiques comme des causes mécaniques sur le plan de l'apprentissage n'est donc possible que si l'on fait abstraction des particularités de la situation éducative, de la rencontre sociale qui s'y joue, du jeu des histoires de vie des unes et des autres, de leur rapport à l'école, aux savoirs, au langage, à soi et aux autres, ainsi que des dispositifs de normalisation, de contrôle et de visibilité qui viennent avec la scolarisation des relations d'apprentissage et le métier d'élève, comme le montrent des recherches en ethnographie et en sociologie de l'éducation.

De plus, on ne peut, comme le fait NB, dissocier fins et moyens en affirmant que le recours à des résultats dits probants est neutre, sans incidence sur les finalités éducatives retenues. En effet, une perspective pédagogique mobilise un ensemble de modèles et de représentations de l'apprentissage, de la connaissance, de la compréhension et de la réussite. En conséquence, un tel recours privilégie certaines finalités éducatives et certains types d'apprentissage. Par exemple, apprendre par cœur les symboles et les poids atomiques du tableau périodique des éléments ou être en mesure d'en reconstruire la logique et la genèse historique ne relèvent pas des mêmes finalités.

Selon NB, outre les résultats dits probants, il faudrait privilégier dans la gouvernance du système d'éducation la gestion axée sur les résultats (GAR). Inspirée de l'idéologie néolibérale, depuis 2002 la GAR a fait l'objet de plusieurs lois au Québec (Maroy, 2020). Qu'en est-il des résultats de ce mode de gestion en éducation ? Au terme d'une analyse de discours du gouvernement, de commissions scolaires et de membres du corps professoral, Maroy et ses collègues concluent que la GAR se révélerait au mieux discutable en matière de réussite scolaire. Par contre, en transformant l'institution scolaire jusqu'alors milieu de vie en une organisation axée sur les résultats, sur ce qui est mesurable par des tests ou examens normalisés, la GAR induit d'importants effets pervers. De plus, l'appareil statistique de la GAR donne accès aux résultats obtenus par classe par élève desquels on infère des indicateurs de performance, ce qui permet d'exercer une nouvelle forme de surveillance des pratiques enseignantes en vue de leur éventuelle standardisation et de remettre en cause la capacité des enseignants et enseignantes de contrôler de façon réflexive ce qu'ils et elles disent, font et font faire.

En somme, la perspective des données dites probantes comporte plus d'implicites que ce qu'on peut lire dans ces chroniques. Elle privilégie une analyse de surplomb plutôt qu'engagée et des objets d'étude aplatis plutôt que marqués par leurs parcours de vie. Elle n'est pas plus neutre que les autres sur les plans épistémologique, politique et idéologique. Elle s'en démarque toutefois par son projet de «gouvernance par les chiffres» à un point tel qu'on peut se demander si ce ne sont pas les spécialistes des statistiques qui remporteront le gros lot.

Jacques Désautels et Marie Larochelle
Professeur et professeure émérites
Université Laval, mars 2021