

Esquisse d'une théorie de la pédagogie – entrevue

avec Clermont Gauthier, professeur émérite à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval

par Frédéric Morneau-Guérin, chef de pupitre sciences

Clermont Gauthier est professeur. Figure marquante des sciences de l'éducation au Québec, il a consacré plusieurs décennies à l'étude de la pédagogie, de la formation des maîtres et des fondements de l'enseignement. Son ouvrage *Esquisse d'une théorie de la pédagogie*, publié une première fois en 1997, a récemment fait l'objet d'une deuxième édition revue et augmentée corédigée avec Steve Bissonnette et Jean-Marie Van der Maren. Dans cet essai ambitieux, les auteurs proposent une réflexion de fond sur la nature de la pédagogie, sur les tensions idéologiques qui traversent le monde de l'éducation ainsi que sur la possibilité d'identifier, au-delà des modes et des slogans pédagogiques, certaines pratiques d'enseignement davantage susceptibles de favoriser les apprentissages. Je me suis entretenu avec Clermont Gauthier à l'occasion de la parution de cette nouvelle édition.

Frédéric Morneau-Guérin: Dans l'avant-propos signé par Jean-Marie Van der Maren, la célèbre formule de Pascal – «le cœur a ses raisons que la raison ne connaît point» – sert à introduire l'idée d'une tension entre bons sentiments et rationalité dans le monde de l'éducation.

À vous lire, on croit comprendre que certaines approches pédagogiques bénéficient d'une adhésion très forte parce qu'elles paraissent plus humaines, plus respectueuses de l'enfant ou plus généreuses dans leurs intentions, alors que d'autres approches – davantage associées, à tort ou à raison, à la transmission, à l'autorité intellectuelle du maître ou à l'ancrage culturel – suscitent souvent spontanément davantage de méfiance.

Comment expliquez-vous cette dynamique? Qu'est-ce que cela révèle, selon vous, de la manière dont le monde de l'éducation en vient à associer certaines conceptions pédagogiques à l'humanisme, à l'émancipation ou au respect de l'élève, et d'autres à des représentations beaucoup plus négatives?

Et jusqu'à quel point les débats pédagogiques contemporains vous semblent-ils influencés non seulement par des considérations empiriques, mais aussi par des réflexes moraux, des sensibilités ou même certaines représentations idéalisées de ce que devrait être l'école?

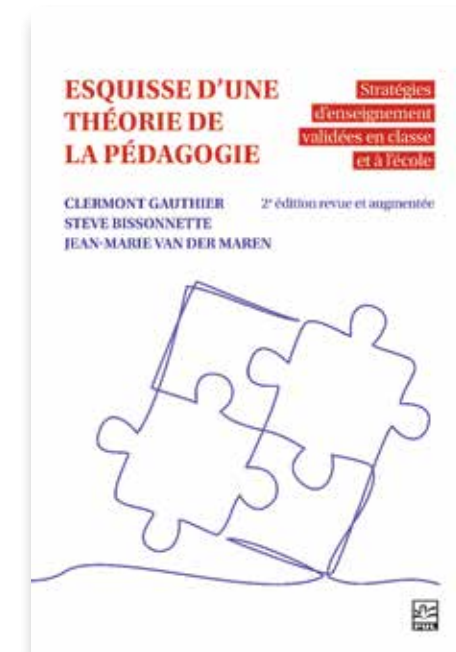
Clermont Gauthier: Je crois qu'il faut d'abord reconnaître que l'éducation n'est jamais un domaine moralement neutre. L'école comme institution éducative touche à ce que nous avons de plus précieux: les enfants, la culture, l'avenir collectif, la justice sociale. Ces valeurs, sujettes à des débats permanents, peuvent se transformer en finalités pour l'école dans une société donnée. Pour nous, la science ne peut déterminer les finalités à poursuivre à l'école. C'est à la société de le faire. Cependant, à une finalité donnée pour l'école, il faut choisir des moyens appropriés et efficaces pour l'atteindre. L'enseignement fait partie de ces moyens et quand je parle d'enseignement, je veux dire la pédagogie, la manière d'enseigner, les stratégies qu'un enseignant mobilise pour atteindre des buts éducatifs fixés à l'école par la société. À partir de là on peut convoquer la science pour déterminer quels moyens déployer et si ceux proposés permettent réellement d'atteindre les résultats attendus.

Kessler (1964) dont nous reprenons les thèses nous aide à comprendre ce jeu d'infiltration de valeurs romantiques dans le discours pédagogique avec l'apparition de la pédagogie nouvelle. Au tournant du XIX^e siècle, un combat féroce s'amorce au sujet de l'école et de la pédagogie. Certes il y avait des critiques légitimes à adresser à l'école et à la pédagogie de cette époque: verbalisme, méconnaissance de la psychologie de l'enfant, autoritarisme. Mais cette critique a été l'amorce d'un mouvement, l'école nouvelle, véritable rouleau compresseur qui a duré tout le XX^e siècle. Désormais, l'expression «pédagogie traditionnelle», sera affublée d'une connotation normative et péjorative par les partisans de l'école nouvelle qui perdure même encore de nos jours.

À la suite d'une analyse approfondie des discours des pionniers de la pédagogie nouvelle, Kessler (1964) fait judicieusement remarquer que la critique adressée à la pédagogie traditionnelle est manichéenne, polémique, rhétorique et ne comporte pas d'assise empirique.

Les partisans de la pédagogie nouvelle ont créé de toutes pièces un personnage maléfique et en ont fait une doctrine encore vivante. Comme ils critiquaient une école et un enseignement dont les auteurs étaient par définition absents, ils avaient beau jeu de lui composer le visage qu'ils voulaient. Ils ont ainsi créé une caricature à laquelle ils ont donné le nom de pédagogie traditionnelle et surtout ils l'ont utilisée comme repoussoir pour mieux faire valoir la posture pédagogique nouvelle qu'ils privilégiaient. Comme par enchantement, tous les défauts ont été logés du côté de ce qu'ils ont appelé la pédagogie traditionnelle et toutes les vertus appartenaient à la pédagogie nouvelle. Disons qu'arrangée ainsi avec le gars des vues, l'affaire était entendue.

Pour moi, la plus intéressante critique faite à ce discours a été réalisée au cours des années 1970-80 dans le cadre le projet *Follow Through* aux États-Unis. Il y avait alors une vingtaine d'approches pédagogiques en concurrence pour obtenir du financement et on voulait savoir quelle était celle qui produisait les meilleurs résultats au regard des apprentissages



de base, des habiletés intellectuelles et des dimensions socio-émotionnelles. Parmi ces approches pédagogiques, la majorité correspondait à des variantes de la pédagogie nouvelle. Les résultats ont montré sans aucune ambiguïté que le *Direct Instruction* a dominé toutes les autres dans toutes les catégories mesurées. Il faut souligner que le *Direct Instruction* est une approche très structurée qui emploie des leçons scriptées. Pour le dire autrement, cette approche correspond à tout ce que le discours de la pédagogie nouvelle abhorre. D'autres travaux de recherche sur l'efficacité comparée de différentes pédagogies menées au cours des années quatre-vingt nous ont permis d'établir de manière presque constante la supériorité des approches structurées sur les approches par découverte. Mais les discours généreux ont la vie dure.

Cela fait environ cent-cinquante ans que le discours de la pédagogie nouvelle est martelé sans cesse dans le paysage éducatif au point de devenir un véritable truisme. Il fait pour ainsi dire partie de nos vies depuis toujours. Sa durabilité nous fait sans doute oublier que c'est aussi un discours qui doit être soumis à l'épreuve des faits. Le problème commence lorsque cette idéologie romantique se transmue en preuve. Une intention généreuse n'est pas forcément une stratégie d'enseignement qui deviendra efficace. Une pédagogie qui se présente comme plus bienveillante, plus respectueuse de l'enfant ou plus émancipatrice peut très bien, dans les faits, laisser davantage d'élèves dans l'échec si elle ne leur donne pas explicitement les moyens d'apprendre.

Finalement, la seule manière de s'y retrouver un tant soit peu est de mesurer rigoureusement si les stratégies d'enseignement proposées par les réformateurs permettent d'atteindre les fins poursuivies. Autrement, on se laissera bernier une fois de plus par leurs élans généreux et les discours moraux, et déçus par les effets stériles pour encore des décennies.



Esquisse d'une théorie de la pédagogie

suite de la page 25

FMG : Depuis plusieurs années, une minorité de critiques – souvent très virulents – reprochent aux facultés d'éducation de se draper dans le langage de la science sans toujours en respecter pleinement les exigences méthodologiques.

Or, parmi les critiques les plus sévères de cette prétention scientifique, certains soutiennent également qu'enseigner relèverait de toute façon davantage d'un art que d'une science. Mais cette idée soulève elle-même une difficulté importante. Car si l'enseignement est avant tout un art, sur quels critères peut-on alors juger de la valeur d'une pratique pédagogique? Ne risque-t-on pas d'ouvrir la porte à une conception où chaque démarche se vaut essentiellement pourvu qu'elle soit originale, cohérente ou sincèrement assumée par l'enseignant, indépendamment de son efficacité réelle à susciter des apprentissages?

Comment situez-vous personnellement l'enseignement entre l'art, la technique et la science? Croyez-vous qu'il existe aujourd'hui un véritable socle de stratégies pédagogiques objectivement mieux étayées que d'autres par la recherche? Et jusqu'où une approche scientifique de l'éducation peut-elle réellement nous permettre de distinguer les pratiques qui favorisent effectivement les apprentissages de celles qui séduisent surtout par leur discours ou leurs intentions?

CG : Votre question pose exactement le problème auquel nous avons tenté de répondre dans notre ouvrage.

Nous venons, presque trente années plus tard, d'apporter plusieurs modifications importantes dans la deuxième édition parue en mars dernier et intitulée *Esquisse d'une théorie de la pédagogie. Stratégies d'enseignement validées en classe et à l'école*, ouvrage écrit en collaboration avec S. Bissonnette et J.-M. Van der Maren.

En un mot, la structure de la pédagogie y est présentée comme celle d'un édifice de trois étages : 1^{er} niveau, la base de connaissances ; 2^e niveau, la réflexion sur l'action ; 3^e niveau, le tact pédagogique.

Ce propos de Comenius exprime bien le premier niveau de l'édifice pédagogique, la base de connaissances que nous cherchions à établir à travers le groupe Holmes, ce que nous appelons désormais le socle de stratégies pédagogiques validées par la recherche empirique (*Knowledge base for teaching*). Dans la 2^e édition, nous posons que ce socle de stratégies pédagogiques validées renvoie à un savoir instrumental. La rationalité instrumentale est ce processus de détermination des meilleurs moyens pour atteindre des fins, et ces moyens, révélés par les recherches expérimentales menées dans divers contextes, seraient éventuellement partagés par les membres d'une même profession.

Nous sommes cependant loin de la création d'une science parfaite de l'enseignement

comme le désirait Comenius. Enseigner est un métier de relations, la situation pédagogique tissée par un réseau d'actions et de réactions entre le maître et ses élèves comporte immanquablement un certain degré d'imprévisibilité. On ne peut dire que l'enseignement est une science pure avec des lois fixes. En ce sens, en tant que savoir-faire formalisé par la recherche, l'enseignement peut toutefois s'appuyer en partie sur ce socle de stratégies validées.

Par ailleurs, on ne peut dire non plus que l'enseignement est un art au sens des beaux-arts. En effet, les résultats de recherches sur l'enseignement sont assez probants pour parler désormais de la présence d'un socle de stratégies pédagogiques validées pour enseigner dans un environnement complexe comme la classe et dans lequel l'enseignant peut influencer les résultats des élèves sans pour autant prétendre qu'il puisse contrôler constamment et parfaitement toutes les variables en jeu.

Disons-le sans détour, et au risque de faire sursauter, le *knowledge base* tel que nous le concevons est un savoir-faire technique, ce sont des «recettes» qu'il faut d'abord maîtriser quand on apprend à enseigner. Ces «recettes» sont validées au sens où elles ont été testées empiriquement : il y a donc des stratégies d'enseignement plus efficaces que d'autres. Oui, je pense qu'il existe aujourd'hui un socle de stratégies pédagogiques mieux étayées que d'autres et qui facilitent l'apprentissage. Ce socle ne vient pas de simples préférences personnelles ni de modes idéologiques. On se limite ici au savoir instrumental formalisé par la démarche scientifique, on ne se mêle pas des finalités de l'école. Si l'école adopte comme finalité de montrer à lire aux enfants, ce qui nous intéresse est de savoir quelles sont les meilleures stratégies pour atteindre cet objectif.

La pratique réflexive, je la situe précisément à ce deuxième niveau, en dehors du temps réel de l'action de la classe, une fois le temps suspendu. Ce concept élaboré par Schön en 1984 a connu un très grand succès dans les facultés d'éducation. Il est même utilisé en tant que critique de la rationalité instrumentale et du *knowledge base for teaching*. À notre avis, c'est une erreur, on n'a pas à choisir entre la rationalité instrumentale et l'approche réflexive. Les deux approches ne sont pas antagonistes, mais à la fois nécessaires et complémentaires. Elles n'opèrent cependant pas au même niveau. Le KB cherche à formaliser des stratégies pédagogiques efficaces chez les enseignants alors que l'approche réflexive renvoie à une analyse délibérative de ce qui doit être fait pour améliorer une situation qui n'a pas fonctionné en classe à un moment donné.

Enfin, on aura beau s'appuyer sur le socle de stratégies validées le plus complet possible, raffiner dans le menu détail nos analyses réflexives, puis planifier, délibérer et choisir la

meilleure action à entreprendre dans sa classe le lendemain, il restera encore et toujours un espace vide, une part d'imprécision, du mou, du jeu, au moment de l'action même en temps réel. Il y a un donc un autre élément, un troisième niveau, qu'il ne faut pas oublier : il s'appelle le tact.

Conceptualisé pour la première fois par Herbart en 1802, le tact selon lui «permet de combler les places laissées vides par la théorie et devient ainsi le régulateur direct de la pratique» (Herbart, cité par Tilman 2007, p. 24). Le tact est mobilisé quand il s'agit de saisir immédiatement, d'un «coup d'œil», ce qui se passe et d'agir dans l'instant. Cette forme de sensibilité immédiate aux choses et aux êtres dans l'action en temps réel permet de saisir promptement, d'un coup d'œil, de reconnaître l'occasion à saisir. Ainsi, le tact ne peut s'appuyer sur l'analyse réflexive forcément trop longue, mais plutôt sur le discernement immédiat, la sensibilité même à la situation au moment où elle a lieu. C'est à cet endroit précis que je situerais l'art du pédagogue.

Ces qualificatifs désignent plutôt la place singulière et nécessaire que doit occuper cet ingrédient incontournable, le tact pédagogique, comme sensibilité immédiate à ce qui se passe, dans l'interaction quotidienne et constante de l'enseignant avec ses élèves. C'est la partie artistique du métier, mais qui doit venir après le savoir-faire déterminé par la science et à la suite de la pratique en classe qui nécessite toujours des ajustements après coup par la délibération en contexte réel.

FMG : Vous critiquez à plusieurs reprises le fait que les facultés d'éducation soient aujourd'hui largement dominées par la didactique et que tout semble pousser vers toujours plus de spécialisation didactique, au détriment de la pédagogie générale.

Or, pour beaucoup de gens extérieurs au monde des sciences de l'éducation, cette critique demeure assez opaque. Elle risque même d'être reçue avec une certaine indifférence, un peu comme si un constructeur expérimenté nous annonçait gravement qu'il y a désormais trop de clous et pas assez de vis étoilées dans les chantiers de construction. On se dit instinctivement que la distinction est peut-être importante pour les initiés, mais on peine à voir pourquoi elle aurait des conséquences profondes sur la qualité des écoles ou sur les apprentissages des élèves.

Pourquoi cette transformation vous apparaît-elle aussi fondamentale? Qu'est-ce qu'une faculté d'éducation perd lorsqu'elle marginalise progressivement la pédagogie générale au profit d'une logique de spécialisation didactique? Et quelles conséquences très concrètes cela finit-il par avoir, selon vous, sur la formation des enseignants, sur leur conception de leur rôle et, ultimement, sur la manière dont les élèves apprennent?

suite à la page 27



Esquisse d'une théorie de la pédagogie

suite de la page 26

CG: Votre question demande encore plus de clarté, je vais essayer de vous en fournir quitte à me faire encore plus d'ennemis!

Dans la première édition du livre *Pour une théorie de la pédagogie* publié en 1997, dans lequel on cherchait à identifier une base de connaissances pour enseigner, notre recension des écrits était centrée sur l'enseignement en général et ses effets sur l'apprentissage des élèves et non sur la didactique d'une matière en particulier et de ses effets sur l'apprentissage. Il aurait été trop long pour nous de faire l'inventaire de l'impact de chacune des didactiques. Nous avons écarté aussi les modèles d'enseignement particuliers comme la pédagogie Montessori ou Freinet, par exemple, lesquels impliquent d'autres stratégies qui ne sont pas forcément communes à tous les enseignants. Nous voulions simplement être capables de formaliser ce que font les enseignants d'une classe ordinaire dont les élèves réussissent. Quelles sont les stratégies mobilisées par ceux qui réussissent année après année dans leurs classes et mieux que ceux des autres classes en contexte semblable. Nos résultats ont identifié une série de stratégies pédagogiques qui ont été reconfirmées trente ans plus tard dans la seconde édition. Les enseignants efficaces adoptent des stratégies relativement semblables et très structurées comme l'enseignement explicite pour favoriser la réussite de leurs élèves.

On se rappellera qu'en 2000 le Québec amorçait une importante réforme de son système éducatif qui, sur le plan pédagogique, a abouti à faire la promotion mur à mur du «paradigme de l'apprentissage», c'est-à-dire de la pédagogie par découverte, des projets et du constructivisme.

Mais qui fait la promotion du paradigme d'apprentissage, de la pédagogie par découverte, du constructivisme? Au temps de la réforme québécoise, le constructivisme était le discours dominant en éducation et il était résolument valorisé et promu par les didacticiens. Pour ces derniers, peu importe la discipline, le discours est à peu près toujours le suivant: l'enfant construit son savoir et si on veut qu'il l'apprenne et le retienne, il faut le mettre en situation de le découvrir. C'est ainsi que le même procédé est à peu près équivalent dans toutes les didactiques: ne pas transmettre le savoir, mais plutôt le faire découvrir si on veut que les élèves apprennent. Or, nous n'avons pas trouvé de recherches empiriques sérieuses soutenant cette affirmation.

Loin de vouloir éradiquer la didactique, nous pensons qu'elle n'occupe pas la bonne place en formation à l'enseignement. En fait, nous sommes amenés à penser que la place de la didactique se situerait davantage dans

l'élaboration du curriculum que dans l'enseignement proprement dit. En cela nous rejoignons davantage Astolfi (1992) pour qui la didactique est en amont et précède l'action dans la classe. En examinant les obstacles épistémologiques à l'apprentissage d'un contenu par l'élève, les didacticiens peuvent ainsi contribuer à assurer une progression plus fine des éléments du curriculum dans chacune des matières. En revanche, leur contribution demeure encore très faible en enseignement proprement dit puisque généralement ils ne testent pas de manière rigoureuse l'efficacité des dispositifs didactiques qu'ils élaborent dans le contexte de la classe. Bref, centrée sur l'apprenant qui construit son savoir, n'arrivant pas à valider empiriquement les stratégies d'enseignement proposées, la didactique est en quelque sorte un objet qui n'est pas situé dans la bonne chaise dans les programmes de formation des enseignants.

En revanche, la pédagogie, fondée désormais sur les données probantes, orientée vers la recherche des meilleurs moyens pour instruire et éduquer les élèves en milieu scolaire, donc discipline essentiellement instrumentale et non axée sur la recherche des finalités, devrait être ressuscitée dans les institutions et occuper une place centrale dans les programmes de formation. Quand les enseignants n'ont pas été formés aux stratégies pédagogiques validées, la qualité de leur enseignement varie énormément d'une classe à l'autre. Certains s'en sortiront possiblement grâce à leur talent, à leur expérience ou à un bon mentor. D'autres auront besoin de plusieurs années pour se doter de pratiques pédagogiques efficaces. Pendant ce temps, ce sont les élèves qui paient le prix de cette formation lacunaire. Remettre la pédagogie générale au centre, ce n'est donc pas défendre une vieille discipline normative, c'est plutôt centrer la formation sur ce que les enseignants doivent savoir faire pour faciliter réellement l'apprentissage de leurs élèves.

FMG: Confronté à la question « Ministre de l'Éducation, quel serait votre premier geste? », Normand Baillargeon se plait à raconter qu'il avait répondu avec humour: « je démissionne ». La boutade traduit une certaine humilité (humilité qui l'honore par ailleurs) devant l'ampleur et la complexité des problèmes du système éducatif québécois. Mais on ne peut quand même s'empêcher de regretter qu'il ait ainsi esquivé la question, car la réponse d'un intellectuel ayant réfléchi aussi longuement et aussi profondément aux finalités de l'école et aux dérives du système éducatif aurait sans doute été extrêmement éclairante.

C'est maintenant à votre tour de vous prêter à l'exercice et je vais vous retirer d'emblée toute possibilité de vous réfugier derrière un partage des compétences ou derrière l'idée que les leviers décisifs se trouvent ailleurs: si vous étiez aujourd'hui ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, quelles seraient les premières transformations concrètes que vous chercheriez à mettre en œuvre? Et lesquelles vous apparaissent suffisamment fondamentales pour justifier d'en assumer le coût politique, institutionnel ou idéologique?

CG: Je ne démissionnerai pas tout de suite! Je vais plutôt profiter de l'occasion pour énoncer quelques propositions et on se chargera bien de me muter prestement ensuite!

J'aime profondément la société démocratique et égalitaire dans laquelle je vis. Je l'aime malgré certains irritants importants qui touchent au domaine de l'éducation. Celui qui mérite une attention spéciale et prioritaire s'appelle l'école à trois vitesses. On ne peut continuer ainsi, il faut stopper au plus tôt cette tendance. Si les conséquences sociales sont inacceptables pour l'avenir des jeunes et la société dans son ensemble, elles sont aussi importantes pour l'enseignement dans l'école publique. En effet, il y a également des conséquences pédagogiques dramatiques à ce problème de structure. Il est très difficile d'enseigner dans une école où ce n'est pas possible de faire sereinement son travail tellement les autres problèmes d'apprentissage et de comportements y sont prégnants. L'enseignement est un métier à la fois noble et passionnant, il faut y retrouver cette fibre à défaut de quoi on ne sera pas surpris de voir les enseignants quitter le métier.

Voilà pour le problème de structure que j'entends régler.

Mais comme vous le savez, ce qui m'intéresse c'est la pédagogie, alors le reste de mes recommandations aura à voir avec l'enseignement proprement dit. Mon premier geste sera d'installer une règle simple: toute transformation majeure de l'enseignement et de la formation des maîtres doit s'appuyer sur des données probantes et être évaluée sérieusement. À cet égard, je donnerai à l'INEÉ les moyens nécessaires pour qu'il puisse assurer concrètement sa mission.

On peut lire la version longue de cette entrevue à cette adresse:

<https://r-libre.telug.ca/4129/>