

**ENTRE DISCIPLINE ET PROFESSION : LA QUESTION DES DONNEES PROBANTES
ET DES BONNES PRATIQUES EN FORMATION A L'ENSEIGNEMENT**

François Larose, Yves Couturier, Johanne Bédard

Université de Sherbrooke
Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante
Centre de recherche sur l'intervention éducative
Faculté d'éducation
2500 boul. de l'Université
Sherbrooke, Qc. J1K 2R1
Francois.larose@usherbrooke.ca
Yves.couturier@usherbrooke.ca
Johanne.bedard@usherbrooke.ca

Mots-clés : Données probantes ; Pratiques exemplaires ; discipline et profession ;
professionnalisation ; formation à l'enseignement

Résumé. Dans l'ensemble des disciplines des sciences sociales et humaines on voit migrer de nouveaux construits, tel celui de données probantes, en apparence garant de la scientificité des savoirs disciplinaires propre à chaque science émergente telles le service social, le nursing ou les sciences de l'éducation. La centration de ces disciplines sur un objet d'études privilégié, généralement les conditions d'exercice d'une profession qui en justifie l'existence, soutien l'émergence de discours dérivés, propres à la formation initiale ou continue à leur exercice, par exemple celui de « meilleures pratiques » ou de pratiques exemplaires fondées sur les données probantes. Derrière le débat sur la pertinence de recourir à ces construits tant dans les pratiques de recherche que de formation se cachent des enjeux multiples mettant en cause la validité et le caractère opératoire, relatif ou absolu, de corpus de connaissances homologuées (les savoirs disciplinaires) ainsi que de savoirs de sens commun, structurés mais non homologués, propres à la profession. Ces enjeux se retrouvent au cœur de la formation professionnalisante, tant en éducation que dans d'autres sphères d'étude des « métiers relationnels » et posent la question du contrôle exercé sur la réalisation du travail enseignant au quotidien. Science ou « terrain de jeux », profession ou métier d'exécutant, c'est la finalité même de la formation à l'enseignement que soulève le débat émergent sur la pertinence de recourir aux données probantes pour orienter l'apprentissage puis l'exercice d'une profession enseignante proclamée mais peu reconnue.

Sciences de l'éducation et « migration conceptuelle »

Depuis plus d'une décennie on ne compte plus les concepts et les construits « émergents » en sciences de l'éducation. La plupart de ces « entités théoriques » trouvent leur origine dans les sciences naturelles ou appliquées, par exemple ceux de stress et de résilience, avec ou sans transit par les sciences de la santé. D'autres prennent leur origine directement dans ce dernier champ disciplinaire comme c'est le cas des notions de données probantes et de « bonnes pratiques » ou de pratiques exemplaires. D'autres enfin, tel l'attracteur étrange que représente le construit de compétence, trouvent leur origine dans le monde de l'industrie ou de la formation professionnelle en entreprise.

Deux de ces concepts "migrateurs" en particulier ont atteint les territoires des sciences de l'éducation depuis quelques années et affectent directement ou indirectement tant l'exercice de la profession que l'orientation de la formation initiale ou continue à l'enseignement. Ces construits complexes, ceux de formation fondée sur des données probantes (*evidence based formation*) et de pratiques exemplaires (*best practices*) ont effectué un long parcours depuis les sciences cliniques, jusqu'aux sciences humaines et sociales. Elles ont fait ou font l'objet de débats stratégiques dans un ensemble d'univers disciplinaires concernés par la formation aux métiers relationnels, particulièrement en sciences infirmières et en service social. L'origine et la trajectoire migratoire observée n'est guère surprenante : les facultés et départements universitaires concernés visent essentiellement à former des praticiens et secondairement à concourir au développement de la connaissance dans les univers disciplinaires de référence. L'émergence du débat portant sur le recours aux données probantes en sciences de l'éducation résulte du constat d'hiatus entre les contenus explorés par les étudiants en formation à l'exercice de la profession enseignante, les savoirs auxquels les praticiens font appel et ceux créés par la recherche dans le domaine (Hargreaves, (1997, 1999a, 1999b).

Le double enjeu sous-jacent à la question des données probantes

Les sciences de l'éducation partagent un certain nombre de caractéristiques avec certaines disciplines tierces dont, notamment, le service social¹. Premièrement elles sont issues d'un besoin proclamé de constitution d'un corpus de données scientifiques, homologuées par une communauté disciplinaire, au regard des conditions d'exercice d'un métier relationnel, que celui-ci ait statut officiel de profession ou non. Par extension elles proclament l'existence d'un certain nombre de caractéristiques propres à l'exercice de la profession enseignante qui justifient l'existence d'une formation et d'une certification particulière, de niveau universitaire, spécifique à son exercice. A cet égard, la seule différence qui existe entre la profession enseignante et des tiers « métiers de l'humain », c'est l'inexistence d'un ordre professionnel socialement mandaté pour en valider les conditions de formation et d'exercice.

La question du rapport entre la discipline et la profession pose celle de la relation entre niveaux de complexité d'une part et niveau de généralisabilité des savoirs que chacune génère. À cet égard Couturier et Carrier (2003) situent la structure hiérarchique polarisée de la connaissance selon la genèse des construits de données probantes et de pratiques exemplaires comme suit :

« Cette perspective postule une hiérarchisation des savoirs, posant à son sommet les savoirs objectivés (Tonelli, 1998). Au plus bas du champ de validité de la preuve se situent les

¹ Pour les fins de ce texte nous identifierons par service social la discipline scientifique dont l'objet d'étude porte sur les différentes dimensions de l'exercice de la profession de travailleur social. Par extension, nous identifierons comme travail social, la profession comme telle.

savoirs d'expérience qui pourront éventuellement être élevés un peu plus haut en preuve par les cliniciens à l'occasion d'une activité collective d'élaboration d'une norme de pratique, activité dite « conférence de consensus » (Castel et Merle, 2002). La convention pourra par la suite faire l'objet d'une validation en méthode Delphi3 auprès d'experts reconnus, selon une cible de confiance préétablie. Puis, en son dernier stade de preuve, le résultat probant sera le produit de la méta-analyse des données probantes issues d'un corpus d'essais cliniques randomisés (Cochrane, 2003). De vastes réseaux de chercheurs sont d'ailleurs à la tâche pour colliger les données et les analyser, afin de produire en continu les guides de pratiques en découlant. » (p. 70).

Dans cette perspective, la détermination de ce que sont les données probantes relève du mandat de la discipline scientifique alors que la production des pratiques exemplaires peut relever d'un double processus de réification des savoirs de sens commun que génère la profession. Dans les deux cas, ce processus de réification de savoirs « issus de la pratique » permet d'asseoir le statut de la profession au regard des tiers métiers relationnels. Par réification nous entendons ici un processus d'abstraction d'un certain nombre de propriétés structurées et particulières à un objet symbolique puis leur objectivation par une entité sociale ou leur transformation en composantes prescriptives communes déterminant le « que faire » individuel (attitude) ou collectif au regard de cet objet (Tompsett et Alsop, 2003).

Curieusement, dans le cadre de la formation à l'enseignement, ce processus de réification est le produit de deux passages obligés. D'une part, le discours apologétique sur les « savoirs issus de la pratique » qui fonde une bonne partie des recherches en sciences de l'éducation légitimise le sens commun auprès de la discipline et formalise des contenus qui trouvent un espace privilégié de diffusion chez les futurs enseignants au travers du statut formel attribué aux enseignements à caractère non didactiques ou provenant de sources autres que celles des disciplines contributives. D'autre part, l'espace occupé par des formateurs issus des milieux de pratique, par exemple les conseillers pédagogiques intervenant en tant que chargés de cours, ainsi que la reconnaissance d'un statut d'expert auprès des enseignants associés accueillant des stagiaires, favorise la réification de savoirs expérientiels « atomisés » mais faisant déjà l'objet d'une représentation structurée au sein de la profession. C'est cette représentation structurée, socialisée, qui, par ailleurs, sert de fondements à la majeure partie des recherches propres aux sciences de l'éducation et portant sur les « savoirs issus de la pratique » (Larose, Grenon, Bédard et Bourque, 2009 Lenoir et Bouillier-Oudot, 2006).

Ainsi, de la réification des savoirs de sens commun à la formation à l'enseignement telle qu'elle se pratique dans nos programmes de formation initiale, se construit un double discours disqualifiant ce qu'il peut y avoir de stable et de règles communes « objectives » au sein du corpus de connaissances propres aux sciences de l'éducation et proclamant ainsi la double spécificité de la profession et de la discipline universitaire. Chez les chercheurs « issus de la discipline » cette double négation se transcrit sous forme d'une injonction au primat des études « qualitatives », généralement fondées sur l'analyse du discours provenant d'échantillons fort restreints, voire d'études de cas de praticiens. Chez les tiers intervenants de la formation initiale professionnalisante, cela se transcrit par un discours disqualifiant toute tentative de théorisation fondée sur des études empiriques ciblant les grands nombres et adoptant des devis quasi-expérimentaux (Lenoir et Larose, 2007; Raymond et Lenoir, 1998). C'est ce que reflète l'état des lieux de la recherche en sciences de l'éducation au Québec (Vanhulle et Lenoir, 2005) ou encore le classement des recherches en éducation selon leurs fondements épistémologiques et méthodologiques tel que réalisé par Jobin et Gauthier (2008) ainsi que par Bissonnette, Gauthier et Richard (2009).

La commande sociale en faveur des données probantes et l'enjeu d'une profession

Dès les années 1990, tant dans l'univers anglo-saxon que francophone, plusieurs auteurs constataient le peu de retombées de la recherche scientifique sur la formation initiale et continue des enseignants et, partant, le faible bénéfice que les praticiens et leurs élèves tiraient des études réalisées (Hargreaves, 1996, 1997 ; Lincoln, 2004 ; Slavin, 1995 ; Vanhulle et Lenoir, 2005). Dans certains domaines spécialisés de l'éducation, tout comme dans certaines disciplines contributives telle la psychologie, des auteurs soulignent l'intérêt d'appliquer des méthodes rigoureuses au plan empirique lors de la réalisation d'études de cas, afin de pouvoir fonder l'identification de pratiques exemplaires sur des données stables, des résultats de recherches probantes (Juhel, 2008 ; Snyder, Thompson, McLean et Smith, 2002 ; Odom, Brantlinger, Gersten, Horner, Thompson et Harris, 2005).

Pour Couturier, Gagnon et Carrier (2009), notamment en service social mais aussi dans un ensemble d'univers associés à la livraison de services de soutien aux populations, notamment dans les réseaux de la santé et des services sociaux, l'appel à l'identification de données probantes à partir desquels seraient générés des « compendiums de meilleures pratiques » résulte de la pression à l'imputabilité auxquels les gestionnaires des univers de pratique font face.

« Au total, émerge un paradigme *Evidence Based* (Gill *et al.*, 1996) qui tend à s'imposer, pour certains, de façon totalitaire (Holmes *et al.*, 2006). Ce paradigme se traduit par l'émergence de la *Nouvelle gestion publique* (Merrien, 1999), un mouvement d'inspiration néolibérale, qui vise à donner à l'État les moyens pour mieux utiliser les ressources par un contrôle plus étroit de ce qui se réalise sur le plan clinique. Ce courant gestionnaire vise une rationalisation des structures organisationnelles, une plus grande imputabilité des administrations locales au regard des objectifs d'efficacité des services, un contrôle des coûts par un suivi budgétaire serré et un monitoring des résultats, repérable notamment par la reddition de comptes, la mesure d'impact, les contrats de performance ou les tableaux de bord. » (p. 192-193.

Les deux concepts, ceux de données probantes et de pratiques exemplaires, semblent pour beaucoup d'auteurs non seulement cohérents mais aussi complémentaires, notamment en sciences de l'éducation. En fait, poussée à ses limites, la relation entre la démarche d'identification d'un corpus systématique de données probantes, fondé sur une hiérarchisation de la qualité des recherches dont elles originent d'une part et, d'autre part, la capacité d'en dériver des référentiels de bonnes pratiques ou de pratiques exemplaires peut sembler avoir des effets « gagnants-gagnants ». Pour la discipline, la capacité de générer des corpus stables de données probantes, thématiques et stables, implique la démonstration hors de tout doute de sa scientificité et, partant, permet la défense de son statut par rapport à la hiérarchie existant entre sciences « dures », sciences « molles » et zones d'artisanat autoproclamée en tant qu'univers disciplinaire. Pour les enseignants, l'existence d'un corpus stables de meilleures pratiques, homologuées à la fois par la discipline et par le tuteur garant du statut des professionnels, le ministère tutélaire soit, au Québec par exemple, le Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS), garantit en quelque sorte celle d'un référentiel de compétences crédible permettant l'éventuel exercice de la fonction normative et certificative d'une profession de plein droit. Pour le ministère tutélaire, enfin, et pour la catégorie professionnelle qui en incarne l'autorité prescriptive, les directions d'écoles, l'existence d'un corpus de données probantes peut apparaître en tant que moyen de réduction des écarts, maintes fois constatées, entre la prescription (le curriculum formel) et la pratique enseignante (le curriculum réel) (Lenoir, Maubant et Routhier, 2008; Maubant et Lenoir, 2008).

Ce dernier enjeu se manifeste d'ailleurs à plusieurs niveaux depuis une décennie au Québec. Le financement continu de recherches systématiques par le MELS sous forme de recherches orientées dans le cadre de divers programmes d'actions concertées initiés par le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) en représente une manifestation (Landry, Becheikh, Amara, Ziam, Idrissi et Castonguay, 2008). On ne retrouve d'ailleurs ici qu'un pâle reflet de la tendance à prôner la systématisation linéaire des pratiques professionnelles aux plans internationaux, tant en éducation (Centre for Educational Research and Innovation, 2007), qu'en santé ou dans le réseau des affaires sociales (Barwick, Boydell, Stasiulis, Ferguson, Blase et Fixsen, 2005; Fafard, 2008). Au sein même des sciences de l'éducation, l'enjeu devient objet de débat. En font foi les postures critiques prises par certains chercheurs du CRIFPE en faveur d'une systématisation méthodologique de la recherche en sciences de l'éducation, à la fois comme fondement d'un éventuel référentiel de compétences professionnelles (Larose, Grenon, Bédard et Bourque, 2009), nonobstant l'argumentaire voulant que ce référentiel ne puisse émerger de recherches systématiques sur les grands nombres pour des motifs à la fois méthodologiques, logistiques... et économiques (Chouinard, Couturier et Lenoir, 2009 ; Lenoir, 2008). En fait aussi foi la posture critique en faveur de l'émergence de fondements pédagogiques empiriques aux prédicats ministériels orientant le curriculum effectif (Bissonnette, Gauthier et Richard (2009) et pouvant, enfin, poser les bases d'une théorie de la pédagogie (Gauthier, 1997).

Des obstacles à l'effectuation d'une pédagogie basée sur les données probantes

Pour qu'il y ait usage de données probantes en formation à l'enseignement, une condition s'avère fondamentale et nécessaire. Celle-ci n'est d'ailleurs que très rarement soulevée. Il faut d'abord et avant tout l'existence d'une base de données de recherches comparables, respectant un certain nombre de critères de scientificité, qui distinguent clairement *a priori*, les dimensions contextuelles, au plan micro et macro, des dimensions caractérisant la profession, à tout le moins entre pays à statut socioéconomique et à systèmes scolaires comparables. Il faut ensuite relativiser le caractère exemplaire des « meilleures pratiques » que de telles recherches pourraient permettre d'identifier, non pas en tant que prescription mais plutôt qu'illustration à analyser en fonction des spécificités de contexte qu'elles portent en elles.

Il faudrait surtout que la formation initiale à l'enseignement ne soit pas le fait d'une somme d'individus reflétant de façon désintégré deux formes de connaissances qui, certes ne sont pas antinomiques mais dont l'articulation ne peut être le fait de la génération spontanée. Les savoirs disciplinaires dont les sciences de l'éducation sont vectrices et qui devraient se transposer en formation initiale ou continue à l'enseignement sont le fait concomitant des disciplines contributives aux sciences de l'éducation et de la discipline en émergence. Ces savoirs ne peuvent être transposés au plan de la formation initiale avant d'avoir été intégrés, dans une perspective interdisciplinaire, au sein même des acteurs agissant dans le champ des sciences de l'éducation. Il faudrait, enfin, que les vecteurs de la formation initiale reconnaissent le caractère à la fois relatif et circonstanciels des savoirs de sens commun, des représentations sociales émergentes ou stabilisées au sein de la profession enseignante, et l'utilité des référentiels scientifiques au plan de la construction de compétences de niveau supérieur chez les praticiens, des compétences de nature « transversale » utilisables à « bon escient » par les enseignants, tant lors des stages que lors de leur intégration professionnelle. Cela, sans crainte de perte du statut de crédibilité associé à la fonction de mentorat qui leur est dévolue.

Peut-on y arriver sans une refonte en profondeur des mécanismes de qualification à la formation des personnels enseignants ? Peut-on y arriver sans une lecture révisée de que représente un

univers de savoirs disciplinaires et des conditions méthodologiques de leur stabilisation, donc de leur homologation, de la part des formateurs universitaires ? Nous ne le croyons pas et c'est là tout l'enjeu de la naissance à la fois d'une discipline et de la profession qui en justifie l'existence. À l'histoire de nous enseigner s'il peut y avoir complémentarité entre savoirs « savants » et savoirs de sens commun réifiés dans le cadre d'une formation professionnalisante des enseignants.

Références

- Barwick, M.A., Boydell, K.M., Stasiulis, E., Ferguson, H.B., Blase, K. et Fixsen, D. (2005). Knowledge transfer and evidence-based practice in children's mental health. Toronto, ON : Santé mentale pour enfants Ontario.
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Richard, M. (2009). *Diversité des élèves et pratiques pédagogiques adaptées. Ce que propose la réforme québécoise et ce qu'en dit la recherche*. Actes du colloque de la Revue internationale d'éducation de Sèvres, 1-4.
- Centre for Educational Research and Innovation (2007). *Evidence in Education. Linking research and policy*. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- Chouinard, I., Couturier, Y. et Lenoir, Y. (2009). Le défi de l'analyse de la relationnalité dans les métiers relationnels: apports de la didactique professionnelle pour la formation en travail social. In *Actes du Troisième congrès de l'Association Internationale pour la Formation, la Recherche et l'Intervention Sociale (AIFRIS)*. Document téléaccessible à l'adresse: <<http://www.aifris.org/IMG/pdf/CHOUINARD-Isabelle-COUTURIER-Yves-1.20.pdf>>.
- Couturier, Y. et Carrier, S. (2003). Pratiques fondées sur les données probantes en travail social : un débat émergent. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 68-79.
- Couturier, Y., Gagnon, D. et Carrier, S. (2009). Management des conduites professionnelles par les résultats probants de la recherche. Une analyse critique. *Criminologie*, 42(1), 185-199.
- Fafard, P. (2008). Données probantes et politiques publiques favorables à la santé : pistes fournies par les sciences de la santé et la science politique. Ottawa : Centre de collaboration nationale sur les politiques publiques et la santé.
- Gauthier, C. (dir.) (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Hargreaves, D. (1996). Teaching as a research-based profession : Possibilities and prospects. London : TTA.
- Hargreaves, D. (1997). In defence of research for evidence-based teaching: A rejoinder to Martyn Hammersley. *British Educational Research Journal*, 23, 4, 405-419.
- Hargreaves, D. (1999a). The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*, 47, 2, 122-144.
- Hargreaves, D. (1999b). Revitalizing educational research: lessons from the past and proposals for the future. *Cambridge Journal of Education*, 29, 2, 239-249.
- Jobin, V. et Gauthier, C. (2008). Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Brock Education Journal*, 18(1), 34-45.
- Juhel, J. (2008). Les protocoles individuels dans l'évaluation par le psychologue praticien de l'efficacité de son intervention. *Pratiques psychologiques*, 14, 357-373.

- Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O. et Castonguay, Y. (2008). *La recherche, comment s'y retrouver? Revue systématique des écrits sur le transfert de connaissances en éducation*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Larose, F., Grenon, V., Bédard, J. et Bourque, J. (2009). L'analyse des pratiques enseignantes et la construction d'un référentiel de compétences: Perspectives et contraintes méthodologiques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 65-82.
- Lincoln, Y. (2004). Scientific research in Education, evidence matters : randomized trials in education research. *Academe*, consulté le 29 octobre 2007 à l'adresse suivante :
- http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3860/is_200411/ai_n9470394
- Lenoir, Y. (2008). Apport fondamental et limites potentielles de la didactique professionnelle en contexte de formation à l'enseignement. In Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat: un enjeu pour la professionnalisation des enseignants* (p. 311-319). Toulouse: Octarès.
- Lenoir, Y. et Bouillier-Oudot, M.-H. (2006). Introduction — Entre tous savoirs et tous savoir-faire: quel curriculum de formation à l'enseignement? In Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 1-23). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. et Larose, F. (2007). Importância atribuída aos diferentes componentes da formação inicial para o ensino primário no Québec pelos diversos atores nela implicados: Resultados de uma pesquisa. *Educere et Educare*, 2(4), 31-52.
- Lenoir, Y., Maubant, P. et Routhier, S. (2008). La mise en œuvre du nouveau curriculum de l'enseignement primaire québécois: continuités et tensions dans les pratiques d'enseignement. In L. Talbot (dir.), *Les pratiques d'enseignement entre innovation et tradition* (p. 167-193). Paris: L'Harmattan.
- Maubant, P. et Lenoir, Y. (2008). Nouveau curriculum et professionnalité chez des enseignants québécois du primaire: résultats d'une recherche. In G. Baillat et A. Hasni (dir.), *La profession enseignante face aux disciplines scolaires: le cas de l'école primaire* (p. 91-122). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Odom, S.L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R.H., Thompson, B. et Harris, K.R. (2005). Research in special education : Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 11(2), 137-148.
- Raymond, D. et Lenoir, Y. (1998). Enseignants de métier et formation initiale: une problématique divergente et complexe. In D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (p. 47-102). Bruxelles: De Boeck Université.
- Slavin, R. (1995). Best evidence synthesis : An intelligent alternative to meta-analysis. *Journal of Clinical Epidemiology*, 48 (1), 9-18.
- Snyder, P., Thompson, B., McLean, M. E. et Smith, B. J. (2002). Examination of quantitative methods used in early intervention research : Linkages with recommended practices. *Journal of Early Intervention*, 25, 137-150.
- Tompsett, C. et Alsop, G. (2003). On reification: A reinterpretation of designed and emergent practice. *Association for Learning Technology Journal*, 11(2), 61-63.
- Vanhulle, S. et Lenoir, Y. (2005). L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives en recherche. Sherbrooke: Éditions du CRP.

