

La conférence de consensus

Présentation de la notion,
Jacky Beillerot.

Pour mieux comprendre ce que signifient les conférences de consensus il faut les replacer dans des contextes, par exemple dans deux ensembles. Le livre de Françoise Waquet " Parler comme un livre. L'oralité et le savoir (XVIe-XXe siècle) ". Albin Michel 2003. 427 pages retrace l'évolution et les inventions des modalités de la parole publique. Ainsi, les formes des congrès, des séances des académies, des colloques etc. ont changé dans toute l'Europe, notamment à partir du XVIII e siècle. Les Américains créent, dans les années 1930, les " small conference " moins formelles que les grandes assises déjà très codifiées.

Plus près de nous, la notion de débat très en vogue depuis la Révolution française reçoit sa consécration avec la mise en place réglementaire de la Commission nationale du débat public (CNDP devenue depuis 2002 une autorité administrative) qui organise d'une façon très rigoureuse les modalités d'une forme toujours plus précise de démocratie participative.

Ces deux exemples permettent de comprendre que nos sociétés cherchent à améliorer par des techniques nouvelles les procédures et les processus de productions des savoirs ou de la vérité (judiciaire ou scientifique). Loin d'être des gadgets ce sont de véritables modalités de travail intellectuel qui sont inaugurées et développées. Les conférences de consensus peuvent alors se comprendre comme une nouvelle pièce qui s'ajoute aux anciennes formes qui par ailleurs perdurent. Aujourd'hui et plus encore demain, le développement des techniques de l'information permettront encore la création de nouvelles instrumentations au service de la pensée.

Les conférences de consensus ont été créées par les américains et particulièrement par le système médical. En France, les bases méthodologiques de ces conférences ont été établies par l'Agence nationale d'accréditation et d'évaluation de la santé, qui indique bien les rapports étroits entre ce mode de travail et les problématiques d'évaluation.

Elle est définie comme "une méthode d'élaboration de recommandations médicales et professionnelles visant à définir une position consensuelle dans une controverse portant sur une procédure médicale, dans le but d'améliorer la qualité des soins " .

On peut tout de suite la distinguer de deux autres méthodes : la conférence d'experts qui tente de répondre à la question " dans l'état actuel des connaissances publiées, que sait-on sur telle question ? " et les " Recommandations pour la pratique clinique " qui vise un thème à traiter très vaste et qui est donc un travail reposant sur un travail prolongé.

La conférence de consensus est une technique pour les medias. Au delà d'elle même elle s'adresse, via les journalistes, aux praticiens et aux patients pour leur dire ce qui est conseillé. Elle vise donc les comportements des uns et des autres, et partant devient une pièce d'un dispositif " politique " dès lors qu'elle vise à traiter une controverse.

Le dispositif dure une journée, mais est très soigneusement préparé. Son organisation repose sur plusieurs engagements.

Un groupe de promoteurs auquel s'associent en co-promotion toutes associations et institutions possible.

Un Comité d'organisation avec un président. Un jury. Des experts. Un groupe bibliographique. Des " sponsors ".

L'objet d'étude qui est un objet de pratique est subdivisé en cinq ou six questions. Chacune d'elle donnera lieu à une communication très standardisée, exactement 15 minutes (soit par exemple une quinzaine pour la journée). De brèves discussions sont prévues après deux ou trois communications. Ce sont les experts qui communiquent et ils sont soumis préalablement leurs textes au jury.

Ensuite et aussitôt, durant deux jours, le jury rédige à huis clos, les conclusions de la conférence qui établiront le consensus admis par la communauté. On imagine que l'objet, sa définition et son ampleur sont cruciaux, de même que les choix du jury et des experts. Mais rien n'interdit (sauf les coûts) que le même objet donne lieu à une autre conférence dès lors que les " acteurs " seraient différents.

Jacky Beillerot
2 juin 2004 Réseau OPEN

Analyse de la synthèse de la conférence de consensus sur la lecture, Marc Bru.

Quelques commentaires sur les recommandations du jury de la Conférence de consensus consacrée à " L'enseignement de la lecture à l'école primaire. Des premiers apprentissages au lecteur compétent " (PIREF, 4 et 5 décembre 2003).

Lors de la conférence publique des chercheurs ont présenté leurs contributions et ont répondu aux questions du jury et de la salle. Le jury s'est ensuite réuni à huis clos pour rédiger ses recommandations.

Ce jury présidé par Antoine Prost était composé de professeurs des écoles, d'une institutrice spécialisée, d'une directrice d'école, d'une inspectrice de l'éducation nationale, d'un conseiller pédagogique, d'un professeur de français, d'une représentante des parents d'élèves et d'un enseignant chercheur.

Ce qui suit résume les commentaires présentés par Marc Bru lors du séminaire OPEN.

Les recommandations peuvent donner lieu à plusieurs sortes de lecture et d'analyses. En rapport avec les sujets de réflexion récurrents au sein du réseau OPEN, trois questions peuvent orienter le choix parmi les entrées possibles :

- Comment l'objet " enseignement de la lecture " est conçu et appréhendé ?
- Comment sont perçues les relations entre enseignement et recherche ?
- Dans quelle(s) direction(s) souhaite-t-on voir se développer les recherches ?

L'objet " enseignement de la lecture "

D'entrée est posée la distinction entre enseignement et apprentissage. Il est indiqué que la

plupart des recherches présentées par les experts portent sur l'apprentissage de la lecture. Connaître de façon approfondie les processus d'apprentissage est certainement important mais pour autant la question de l'enseignement de la lecture ne trouve pas directement de réponse. " L'enseignement ne se déduit pas directement de l'apprentissage ".

La notion de méthode d'enseignement est évoquée à plusieurs reprises : " on peut distinguer deux types de méthode " (entrée par les aspects grapho-phonétiques ou entrée par le texte et par le sens) ; " les recherches sur les apprentissages... ne permettent pas de définir une méthode d'enseignement de la lecture qui s'imposerait au nom de la science ".

On peut cependant relever quelques formulations qui révèlent un doute ou même une remise en cause de la notion de méthode pour rendre compte de l'enseignement de la lecture.

" ...selon leur personnalité propre et leur expérience professionnelle, à certains moments de l'évolution de leur classe, les maîtres empruntent à d'autres méthodes pour traiter telle ou telle facette de l'apprentissage... "

Concernant la progression annuelle, il est indiqué qu'il n'y a pas d'ordre nécessaire, qu'il s'agit d'une question de dosage. " La coexistence de modalités de travail hétérogènes dans une classe n'est pas le signe d'incohérence pédagogique. On ne peut que recommander de diversifier les supports...diversifier les manières de faire en fonction des objectifs ".

La notion de méthode au sens " d'organisation codifiée de techniques et de moyens formant un ensemble cohérent, formalisé et communicable, qui, appliqué correctement, produit la même résultat " (Raynal et Rieumier, 1997, Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, Paris, ESF) est ainsi partiellement récusée même si le terme continue à être utilisé, certainement par habitude, chez les enseignants.

Il semble admis que l'enseignement de la lecture ne se réduit pas au choix de la bonne méthode à appliquer. La variabilité et la contextualisation (" diversifier en fonction des objectifs ") de la pratique d'enseignement sont, au moins implicitement, reconnues comme notions plus proches de la façon dont se déploie effectivement l'enseignement de la lecture. Reste à savoir quelles variations privilégier et comment contextualiser de façon pertinente l'intervention pédagogique et didactique en fonction des besoins et des dynamiques effectives d'apprentissage.

Quels sont sur ces questions les apports de la recherche ?

Recherches et pratiques d'enseignement

La citation qui figure plus haut donne bien le ton : " pas de méthode d'enseignement qui s'imposerait au nom de la science ".

Les acquis scientifiques, notamment ceux qui sont issus des recherches sur l'apprentissage de la lecture, font accord chez les chercheurs au sujet des composantes importantes de l'apprentissage auxquelles l'enseignement doit accorder toute son attention : développement des compétences langagières, consciences alphabétique et phonologique, identification des graphèmes, automatisation du traitement du code, compréhension... mais il est plus difficile de trouver des résultats de recherche qui fourniraient des indications solidement établies et validées sur la meilleure façon d'enseigner pour la réussite des apprentissages relatifs à ces composantes. Les recommandations des experts sont inégalement assurées " ils sont très fermes sur ce qu'il ne faut pas faire et moins sur ce qu'il faut faire. "

La compréhension est reconnue comme une composante importante de l'apprentissage pour laquelle l'enseignement doit davantage se mobiliser. Il faut selon les chercheurs un enseignement spécifique de la compréhension. La difficulté est alors de l'ordre du comment faire. Les chercheurs " suggèrent un enseignement qu'ils nomment stratégique ", mais il s'agit davantage d'une perspective prometteuse à explorer et à opérationnaliser que d'un résultat scientifiquement établi.

Pour ce qui est du " traitement " des difficultés dans l'apprentissage de la lecture, la recherche

apporte des éléments de réflexion à l'enseignant pourtant, elle " ne permet pas de trancher entre les activités directement correctrices et celles qui visent à contourner l'obstacle en s'appuyant sur d'autres habiletés que celles qui sont en échec. "

Les résultats de la recherche sont précieux mais ils sont loin d'apporter la solution aux questions d'enseignement. Doit-on d'ailleurs attendre le jour où il pourrait en être ainsi ? Les savoir-faire, les savoirs et les réflexions des praticiens sont aussi importants pour penser et mettre en œuvre l'enseignement. " Les résultats des recherches peuvent s'articuler avec la réflexion sur les pratiques des enseignants et permettre de les améliorer ".

J'aimerais insister : les résultats des recherches ne sont pas seulement ceux des recherches sur l'apprentissage mais peuvent être aussi ceux des recherches sur les pratiques ou l'activité enseignante. Ces dernières recherches consacrées aux modalités et processus d'enseignement ont longtemps été négligées au profit d'une conception psychopédagogique qui privilégiait le mouvement de l'apprentissage vers l'enseignement.

Quels développements des recherches souhaiter ?

Les recherches sur l'apprentissage et ses processus telles que la psychologie cognitive les réalise, comme les approches linguistiques sont, de l'avis des jurés, à poursuivre et à développer.

Les recommandations formulées laissent penser que les jurés souhaitent aussi voir se développer des recherches sur l'enseignement ; mais ce sont surtout l'analyse des pratiques et leur évaluation qui semblent avoir retenu leur attention.

Ils insistent sur la nécessité de mener en liaison avec les recherches sur l'apprentissage, des recherches " qui prennent pour objet l'étude des effets, sur les élèves et leurs apprentissages, des méthodes mises en œuvre par le maître et des pratiques d'enseignement en usage dans les classes ". (c'est moi qui souligne).

Les chercheurs du réseau OPEN devraient se réjouir qu'une telle perspective accorde une place explicite aux pratiques d'enseignement dans les classes. Une réflexion cependant : pour connaître les " effets des méthodes et des pratiques " encore faut-il caractériser ces pratiques, ce qui suppose un travail scientifique de description des pratiques dans leur fonctionnement (processus) et dans leurs contextes de réalisation. Si on veut évaluer les effets des pratiques, il faut savoir en quoi consistent ces pratiques. La notion de méthode pour désigner la façon dont un enseignant enseigne n'est peut être pas la plus pertinente. Elle n'est pas abandonnée par les jurés qui pourtant, à plusieurs reprises, semblent mettre en doute sa pertinence pour rendre compte de l'activité de l'enseignant.