

CHERCHER ENSEMBLE

20 ans de recherches coordonnées au service de l'école

Commission de Coordination des Centres de Recherche
Sous la direction de
Raymond Hutin et Jacques Weiss

La recherche en éducation est devenue familière des gens d'école.
Ils ne la fréquentent pourtant régulièrement que
depuis vingt ans.

Ces années ont permis d'apprendre à
CHERCHER ENSEMBLE:
les chercheurs d'un canton avec ceux des autres centres,
mais aussi avec les enseignants, avec les formateurs,
avec les administrateurs et avec les parents.

Dans cet ouvrage, les collaboratrices et les collaborateurs
des divers centres de recherche, suisse, régionaux,
cantonaux analysent l'apport
de leurs travaux à l'amélioration de la formation
des enseignants et des élèves:
par une organisation meilleure de la recherche à niveau suisse
et régional, par des relations plus étroites
entre les partenaires, par une formation mieux articulée
aux travaux de la recherche, par des rapprochements
de la recherche et des centres de ressources.

Commission de Coordination des Centres de Recherche

Sous la direction de
Raymond Hutin
Jacques Weiss



CHERCHER ENSEMBLE

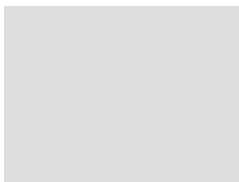
20 ANS DE RECHERCHES COORDONNÉES
AU SERVICE DE L'ÉCOLE

CHERCHER ENSEMBLE



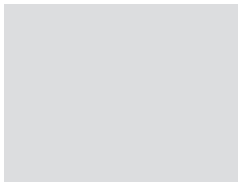
Institut romand de Recherches et
de Documentation Pédagogiques





CHERCHER ENSEMBLE

**20 ans de recherches coordonnées
au service de l'École**



CHERCHER ENSEMBLE

**20 ans de recherches coordonnées
au service de l'École**

**Commission de Coordination
des Centres de Recherche**

**Sous la direction de:
Raymond Hutin
Jacques Weiss**

PRODUCTION Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques et
Commission de Coordination des Centres de Recherches Pédagogiques
de Suisse Romande et du Tessin (CCCR ou C3R)

PUBLICATION IRDP ET LEP
à l'occasion du 20e anniversaire de la Commission de Coordination des
Centres de Recherche

DIRECTION Raymond Hutin et Jacques Weiss

ORGANISATION DES TEXTES
Raymond Hutin

MISE EN PAGE Compotronic (NE)

DIFFUSION	IRDP	et	LEP
	C.P. 54		Loisirs et pédagogie
	Faubourg de l'Hôpital 43		En Budron B12
	CH – 2007 Neuchâtel 7		CH – 1052 Le Mont-sur-Lausanne

AVERTISSEMENT

Chacune des fonctions citées peut indifféremment être confiée à un homme ou à une femme. Cette affirmation ici faite permet l'économie d'un double libellé, masculin et féminin, de toutes les fonctions décrites

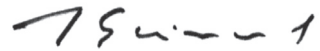
PRÉFACE

Lorsque vingt-cinq ans de coordination scolaire en Suisse romande et au Tessin sont célébrés, le rôle de la Commission de coordination des centres de recherche (CCCR), connue dans le langage des pédagogues sous le nom de C3R, doit être mis en évidence.

Nous saluons donc la publication de ce document qui évoque l'ampleur et l'importance des recherches faites dans le domaine de l'enseignement depuis sa création en 1973.

Les progrès de l'école en Suisse romande et au Tessin doivent beaucoup aux travaux de la C3R, en particulier à l'esprit novateur de ses membres, tempéré cependant, par leur sens du réalisme.

Cette brochure est, certes, l'occasion de faire le point sur les réalisations et préoccupations des instances de coordination mais elle confirme aussi que la recherche est un instrument nécessaire de la coordination scolaire en Suisse romande et au Tessin.



JEAN GUINAND, CONSEILLER D'ÉTAT,
PRÉSIDENT DU CONSEIL DE DIRECTION
DE L'INSTITUT ROMAND DE RECHERCHES
ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES,
NEUCHÂTEL

TABLE DES MATIÈRES

	Pages
PRÉFACE	
Jean Guinand	3
CHRONOLOGIE D'UNE COOPÉRATION INTERCANTONALE, AU TRAVERS D'UNE RELECTURE DES COMPTES RENDUS DE SÉANCE	
Marlène Allemann	7
LA RECHERCHE EN RÉSEAUX EN SUISSE ROMANDE DANS LE DOMAINE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION	
Jacques Weiss	23
LES RAPPORTS ENTRE RECHERCHE ET POLITIQUE DE L'ÉDUCATION: PRÉSENTATION DE QUELQUES RÉALISATIONS ACTUELLES	
Armin Gretler, Michèle E. Schärer	37
L'INITIATION À LA RECHERCHE À L'INSTITUT PÉDAGOGIQUE	
Gérard Piquerez.....	53
LE RÔLE DE LA RECHERCHE DANS L'INNOVATION De quelques considérations concernant les relations entre les partenaires	
Fiorella Gabriel.....	65
LA RICERCA COME ELEMENTO DEL SISTEMA	
Francesco Vanetta.....	79
ET SI LA RECHERCHE N'ÉTAIT PAS INUTILE OU «Comment être en accord avec le fonctionnement du système scolaire tout en proposant des modifications».	
Werner Riesen	95
L'ÉDUCATION MUSICALE À L'ÉCOLE SUR UNE GAMME BIEN TEMPÉRÉE	
Anne-Marie Broi.....	105
RECHERCHE PÉDAGOGIQUE ET CENTRE-RESSOURCE	
Jean-Pierre Salamin	121
RECHERCHE ET FORMATION: LE POINT DE VUE D'UN FORMATEUR	
Guillaume Vanhulst.....	131
A QUOI SERT LA RECHERCHE EN ÉDUCATION?	
Raymond Hutin.....	147

CHAPITRE I



CHRONOLOGIE
D'UNE COOPÉRATION
INTERCANTONALE,
AU TRAVERS
D'UNE RELECTURE
DES COMPTES RENDUS
DE SÉANCE

MARLÈNE ALLEMANN

MARLÈNE ALLEMANN, SECRÉTAIRE DU SERVICE DE LA RECHERCHE À L'INSTITUT ROMAND
DE RECHERCHES ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES,
NEUCHÂTEL

1969 La Conférence des chefs de Département de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin décide de la création d'un Institut de recherche pédagogique.

1970 La même Conférence se dote d'un outil souple et fédérateur: le concordat sur la coordination scolaire, homologué par le Conseil fédéral le 14 décembre 1970.

1973 4 mai: **première séance de «coordination de la recherche en pédagogie»**, présidée par Jean Cardinet, chef du Service de la recherche à l'IRDP. Justification de la création d'un organe de coordination de la recherche romande en pédagogie, définition de sa mission «de résoudre les problèmes administratifs et organisationnels suscités par les recherches entreprises dans plusieurs cantons». Il s'agit tout particulièrement de l'organisation des recherches sur la lecture, visant à confronter les méthodes – ou techniques – cantonales aux objectifs de l'apprentissage de la lecture, fraîchement définis par CIRCE. La préparation d'une enquête sur les connaissances des élèves en mathématiques est également à l'ordre du jour.

La Commission s'organise, se nomme **COMMISSION DE COORDINATION DES CENTRES DE RECHERCHE (CCCR)**, qu'on admet de prononcer C3R. Il est également admis que la discussion de questions scientifiques générales doivent se faire au sein du Groupe des Chercheurs Romands (GCR), alors que les problèmes posés par la coordination et la réalisation pratique des recherches envisagées sont réservés à la CCCR. Et, déjà, on prévoit de parler de l'appréciation du travail scolaire, des rapports entre les Ecoles Normales et les Centres de recherche, de l'évaluation des programmes et de l'élaboration des manuels scolaires. Il faut également envisager la planification des travaux et leur répartition financière. La création d'une Commission d'évaluation pour la mathématique préoccupe la CCCR qui contribue à en élaborer les objectifs. L'apprentissage de l'allemand à l'école primaire est également à l'ordre du jour.

1974 S'ajoute aux objets traités jusqu'alors, celui d'un **Catalogue des recherches en cours**. Il s'agit de créer un vaste réseau d'échanges entre chercheurs, qui implique préalablement la définition exacte du terme *recherche*, sujet des réflexions de la CCCR durant plusieurs séances et qui aboutit à l'élaboration d'une grille d'évaluation, proposée à Strasbourg dans le cadre des travaux du Conseil de l'Europe. Un document est rédigé par Madeleine Schmutz, du Centre de recherches psychopédagogiques de Lausanne et mandatée par la

CCCR pour approfondir le sujet: *Critères pour un catalogue des recherches en cours* (1974) et *L'évaluation des recherches en pédagogie* (1975).

Approbation par le Conseil de direction de l'IRDP d'un texte portant sur le statut de la recherche: *Les fonctions de la recherche dans le système scolaire* (1975), celle-ci est classée selon trois types: la recherche-expertise, la recherche fondamentale et la recherche-action.

Le **Fonds National de la Recherche Scientifique** annonce la mise à disposition de sommes destinées à favoriser la recherche en éducation. Et l'espoir naît...

- 1975** Un besoin d'information et d'approfondissement se fait sentir. Le thème de l'**Evaluation du travail scolaire** est introduit par Eric Laurent, qui l'a étudié dans le cadre d'un groupe cantonal.

L'élaboration des épreuves pour l'**expérimentation romande de la lecture**, tout comme les travaux relatifs à l'**enquête romande sur l'enseignement de la mathématique**, se poursuit. Le dépouillement et les analyses sont en cours, s'organisant laborieusement, selon les modestes forces à disposition. Une meilleure organisation pratique devrait être envisagée, les plans des recherches devraient être établis à long terme pour être compris dans les programmes d'activité des Centres de recherche cantonaux.

Des contacts sont établis avec l'Université de Genève. Des collaborateurs de la FPSE, M. Huberman, E. Bayer et P. Mengal viennent sonder les besoins des utilisateurs que sont les membres de la CCCR, au moment de l'élaboration des programmes de **formation des chercheurs en pédagogie**.

- 1976** Présentation du rapport de Jacques Weiss *L'enseignement de la lecture en Suisse romande* aux autorités romandes.

La décision d'**introduire l'allemand dès la quatrième année primaire** est le sujet de réflexions de la CCCR.

L'élaboration de règles minimales pour la conduite de recherches sur le plan romand s'impose pour le bon fonctionnement des travaux futurs. Elles se concrétisent dans un texte adopté par les membres de la CCCR *Coordination des recherches pédagogiques inter-cantoniales*, et deviennent en quelque sorte les **statuts de la CCCR**.

- 1977** Déjà naît l'idée de **groupes de travail intercantonaux** ainsi que la nécessité de planifier les activités communes. L'évaluation en mathématique se poursuit et une procédure d'ajustement des programmes est proposée à la CS1, tandis que la conception générale

de l'évaluation du français fait l'objet des réflexions de la Commission.

La diversité cantonale en matière de recherche conduit à instaurer certaines **règles de coopération**, les Centres plus favorisés acceptant des tâches dont l'utilité servira à ceux moins bien dotés, par exemple.

- 1978** Les relations avec le **Centre de coordination d'Aarau** se structurent. L'élaboration et l'exploitation des épreuves communes font l'objet d'une journée de réflexion.

Une requête est adressée au Fonds National dans le cadre du projet **Evaluation et Vie Active (EVA)**. Mise en train du projet suisse SIPRI/ATE (Situation de l'école primaire/Appréciation du Travail des Elèves).

- 1979** Création d'une **Commission Romande d'Observation du Français (COROF)**, élaboration de son mandat et d'un programme-cadre d'observation.

De l'**évaluation Mathématique 1-4**, on passe à l'évaluation du niveau 5-6. Berne prend en charge l'évaluation au niveau 9 et le passage de l'école à la vie active.

- 1980** Les prémices de l'expérimentation du cours d'allemand précoce sont posées, en collaboration avec la **Commission Romande pour l'Evaluation de l'Allemand (COREA)**. Le Jura s'apprête à tenir sa place dans les cantons romands et à soutenir le principe de la coordination. Des questions de fond, comme l'unité de l'enseignement, la pondération des objectifs et les classes à degrés multiples préoccupent la Commission.

- 1981** Présentation de la **recherche genevoise sur l'intégration de l'appui pédagogique (RINA)**, dont l'intérêt dépasse le cadre cantonal. Poursuite des dossiers Français, Mathématique et Appréciation du travail des élèves.

- 1982** La création de l'**Institut Pédagogique du Jura** apporte à la CCCR le concours de Gérard Piquerez.

Elaboration du **bilan de l'enquête mathématique** et projet de publication des résultats.

- 1983** Les membres de la CCCR réaffirment leur volonté de **gérer ensemble les problèmes de la recherche pédagogique**: l'application de décisions prises ailleurs a pris le pas actuellement sur le mandat initial du groupe et ses attentes; une réflexion sur la politique de la

recherche pédagogique sur le plan romand doit être menée. Une **rotation de la présidence**, comme dans les autres commissions romandes semblerait favorable au bon fonctionnement du groupe et à l'intéressement de chacun. Mme **Maryse Paschoud (Vaud) inaugure ce nouveau mode de travail en prenant la présidence de la CCCR**. Une organisation nouvelle est proposée.

Participation à l'étude pour l'**aménagement des programmes**, en liaison avec la CS1, la SPR et SIPRI. Etude des problèmes des **classes à degrés multiples**.

L'**informatique** s'installe et offre des possibilités dans le domaine scolaire; examiner l'impact d'un tel enseignement et faire l'inventaire des expériences en cours seront utiles. Luc-Olivier Pochon présente le programme LOGO et A. Margot un travail réalisé pour une banque d'items de mathématique. La Commission se penche aussi sur un travail réalisé à l'IRDП portant sur l'évaluation des émissions radio-télévision éducative. De quoi alimenter la réflexion des chercheurs en pédagogie!

1984 Rencontre informelle avec la SPR. Inventaire des relations possibles et échange de vue à propos des fonctions des Centres de recherche.

Rapport final de **SIPRI**, dont le bilan relève combien la participation à ses groupes a paru enrichissante et dont les recommandations suggèrent une ouverture vers l'avenir. La coordination des travaux ainsi préconisés pourrait être assurée par la CCCR.

Les **fonctions et relations d'un centre de recherche** sont approfondies avec Walo Hutmacher, pour constater l'évolution des méthodes de travail, dans le domaine de la recherche pédagogique comme dans tant d'autres domaines. Il importe de *réserver une part à la recherche fondamentale*.

Une visite au Tessin permet de prendre connaissance de **la réforme des programmes instaurée dans le canton du Tessin**: prise dans la globalité de l'enseignement, elle touche tant le primaire que le secondaire. La structure et les buts de l'école sont revus, les programmes adaptés, les instruments pédagogiques renouvelés, les inspecteurs deviennent formateurs et animateurs, les maîtres suivent des cours de recyclage et se forment individuellement, le perfectionnement insiste sur l'attitude du maître et les principes pédagogiques, plus que sur les connaissances relatives aux disciplines.

L'évaluation a été repensée – formative en cours d'année et favorisant les contacts avec les parents, tandis que le livret de fin d'année donne des informations sur l'enseignement, une note pour chaque discipline, et délivre des attestations finales (maîtrise des objectifs minimums). Le soutien pédagogique est également revu. Enfin, le Bureau d'études et de recherche suit le tout attentivement: une évaluation régulatrice peut être envisagée en cas

de besoin.

Plusieurs membres de la CCCR sont impliqués dans les travaux du **Groupe d'étude Romand pour l'Aménagement des Programmes de 1 à 6 (GRAP)**, qui portent principalement sur l'élaboration d'un canevas de présentation des programmes, répartissant les connaissances des élèves en trois catégories, selon qu'elles relèvent d'une *sensibilisation*, du *fondement*, ou d'*activités de développement*. L'organisation d'une progression est proposée pour chaque discipline (priorité accordée au français, à la mathématique et à l'allemand).

- 1985** L'utilisation d'une **banque d'items**, notion nouvelle et instrument utile aux chercheurs est étudiée avec Peter Knopf, du Centre d'Aarau. Les diverses possibilités offertes par la technique actuelle sont examinées, ainsi que leurs avantages et inconvénients. Une première tentative d'échange et de diffusion des documents produits en Suisse romande est mise à l'essai, par l'intermédiaire d'EMILE I, banque de données mise au point par l'Institut National de Recherche Pédagogique à Paris. Les documents annoncés sont recueillis en plusieurs volumes et diffusés aux principaux correspondants.

Jean-Pierre Salamin (Valais) prend à son tour la présidence de la CCCR.

La conception de l'évaluation des moyens d'enseignement du **français 2P** et celle des épreuves pour les objectifs de communication en allemand font l'objet de réflexions. Dans le cadre de l'échange souhaité d'expériences faites dans les Centres cantonaux, Raymond Hutin présente la **recherche genevoise sur la lecture**; celle-ci suscite l'intérêt et une riche discussion.

SIPRI et la réforme tessinoise font école: les travaux d'un groupe neuchâtelois, aboutissent à proposer une **évaluation** prenant en compte les diverses évaluations: formative, sommative et prédictive. Un carnet scolaire nouveau est élaboré. Ces projets sont présentés par Eric Laurent.

Un premier bilan de l'observation du **renouvellement de l'enseignement du français** en Suisse romande fait le point de la situation.

- 1986** Année d'échanges:

- Un premier échange avec les **Centres de Suisse alémanique** montre l'importance manifeste de pouvoir discuter des problèmes pédagogiques à niveau suisse.
- Les divers **travaux en informatique entrepris dans le canton de Genève** sont présentés aux membres de la CCCR. La discussion met en évidence l'intérêt de ce qui se fait et l'importance d'un lieu d'échanges, d'information romand, et de coord-

dination face à la diversité des machines et des approches.

- La **formation des étudiants en sciences de l'éducation et à la recherche**, sollicitant la vigilance de chacun, Gisèle Thuyns de l'Université de Genève vient s'entretenir avec les futurs employeurs des chercheurs en formation. Elle souhaite connaître leurs attentes et leurs besoins. Des contacts entre les Centres de recherche et l'Université paraissent également prometteurs.
- Des échanges sont établis avec la **Société Suisse pour la Recherche en Education (SSRE)** pour préciser les modalités de perfectionnement des chercheurs en éducation.
- Une rencontre avec les **chercheurs de l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) de Paris**, laisse augurer d'autres contacts avec les responsables des programmes parisiens. C'est également l'occasion d'échanges, à prolonger, avec les Universités de Suisse romande.
- Information sur les travaux menés par le Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques: Maryse Paschoud et Jean-Claude Calpini présentent **l'étude sur l'enfant de 12 et 14 ans**.
- Une présentation, par Charles Zahn, Directeur de l'Office Cantonal d'Orientation Professionnelle à Lausanne, met en évidence le besoin de trouver un consensus qui tienne compte des **objectifs des plans de CIRCE et des exigences de l'enseignement professionnel**, dans une perspective constructive d'un avenir en pleine évolution.
- Un colloque organisé à l'IRDP lance l'idée de **réseaux de recherche** où *«telle responsabilité serait confiée à tel centre spécialisé en la matière, et où tous ne feraient pas tout»*.

1987 Des problèmes de coordination ont surgi. L'IRDP souhaiterait faire clarifier les modalités de collaboration pour certaines recherches, car la participation des Centres cantonaux à *bien plaire* ne permet pas de planifier efficacement les travaux romands. Une **planification à long terme** se révèle indispensable, tout comme le fait de préciser clairement les responsabilités. C'est ainsi que Jean Cardinet présente et commente le plan d'activité du Service de la Recherche de l'IRDP et écrit un document dont l'objectif est d'établir des réseaux de recherche qui emploient judicieusement toutes les compétences, et répartissent les responsabilités.

Les **modalités d'évaluation de l'enseignement de l'allemand** méritent réflexion, car il s'agit d'un dossier important. Un programme-cadre est soumis aux autorités, qui pourront

ainsi préciser leurs choix en fonction de leurs besoins et de leurs moyens.

Francis Von Niederhäusern (Berne francophone) accepte la présidence pour les deux prochaines années.

Une nouvelle rencontre avec les Centres alémaniques permet de traiter de l'**Eventail des connaissances des recrues**, des **Equilibres nouveaux dans la recherche pédagogique**, et d'une **Enquête sur les projets des Centres de recherche pédagogique**.

1988 Les Groupes intercentres se mettent à fonctionner. En français tout particulièrement, dont trois groupes se chargent de l'**Observation de l'expression écrite**, de la **Structuration** et de la **Compréhension de l'écrit** en 2^e année primaire.

L'**Enquête IEA sur l'utilisation de l'ordinateur** intéresse l'IRDP et les Centres sont d'accord d'y participer.

Une autre **Enquête IEA** est entreprise par François Stoll, de l'Université de Zurich: **La maîtrise de la lecture chez les écoliers suisses de 3^e et 8^e année**. Cette recherche est présentée par son responsable. Les directeurs des Centres seraient intéressés à une participation, qui dépend cependant de décisions des autorités.

La **Liste des publications** de l'IRDP ouvre ses colonnes aux publications des Centres de recherche cantonaux.

Le Groupe **Informatique** à l'école obligatoire, présidé par Robert Gerbex, a pour objectif de faire la synthèse des projets informatiques engagés par l'école en Suisse romande et d'informer la CDIP. Plusieurs propositions concernent la CCCR, car des thèmes de recherche en découlent. Un inventaire des recherches sur l'informatique s'impose dans un premier temps, et une demande de subvention fédérale est élaborée.

Chargé par le **Lions Club** de promouvoir le programme *Clefs pour l'adolescence*, **Daniel Pellaux** présente cet intéressant projet de prévention de la drogue.

1989 **Enquête IAEP Mathématique et Sciences**: une étude pilote se déroulera pour vérifier l'adéquation des épreuves.

Il s'avère indispensable d'élaborer une **procédure** concernant la participation à une enquête internationale; celle-ci en préciserait les *critères de choix*, les *partenaires*, l'*autorité compétente* et le *financement*.

Afin de respecter le tournus des présidences romandes, **Francis Von Niederhäusern**

accepte de fonctionner comme président pour deux ans encore.

Nouvelles technologies de l'information et de l'enseignement: la concertation et une bonne coordination de différentes institutions nouvelles est souhaitée (RESEDOC, CTIE, CMC-PTT, etc.).

1990 Sollicitée par l'**Association des inspecteurs et directeurs d'écoles primaires de la Suisse romande et du Tessin (AIDEP)**, la CCCR accepte le principe d'une collaboration, qui pourrait prendre plusieurs formes: information sur les recherches en cours, rencontres, association plus étroite aux recherches cantonales, organisation de séminaires, participation à la formation théorique en relation avec les activités de recherche, sélection de thèmes de réflexion.

Les rapports de la recherche intercentres **Français 4P** vont faire l'objet de trois publications sous l'égide de la CCCR.

Création d'une **Commission Romande pour l'Enseignement de l'Allemand (CREA)**, qui prépare dans un premier temps un état de situation ainsi qu'un programme-cadre. Les membres de la CCCR sont favorables à une observation scientifique rigoureuse de l'enseignement de l'allemand, malgré les difficultés que chacun rencontre à s'investir davantage.

Un projet de **Catalogue des recherches sur l'enseignement de l'allemand** est présenté par Jean-François Perret.

Mise en place de **COROF II** (Commission Romande d'Observation du Français) dont le premier objectif est la *collecte* des catalogues cantonaux de recherches en cours.

Une séance tenue au **Tessin** permet de renforcer les liens avec les collègues tessinois et l'observation du travail des élèves en classe informatique tant à la Scuola Media de Besso, qu'à Gordola et Viganello.

Des **procédures de décision** pour l'organisation de recherches internationales sont élaborées, entre autres pour que les équipes de réalisation puissent être preneurs dès la conception d'un projet.

Le **canton de Fribourg** délègue à la CCCR Guillaume Vanhulst, du Service de la Formation des Maîtres à l'Université de Fribourg. Satisfaction d'avoir enfin un représentant de ce canton au sein de la CCCR.

Jean Cardinet, après près de vingt ans passés à l'IRDPA a fait valoir ses droits à la retraite. Il est chaleureusement remercié de son engagement au sein de la coordination. C'est Jacques Weiss qui le remplace à la tête du Service de la Recherche de

l'IRDP.

1991 C'est l'occasion de s'interroger sur les **activités de la CCCR** et la réflexion met en évidence quatre points:

- une participation plus étroite de la CCCR est souhaitée pour l'*élaboration des programmes de recherche* de l'IRDP qui impliquent un engagement des Centres cantonaux;
- au travers des préoccupations communes, on se doit d'arrêter des *sujets prioritaires*;
- des moyens d'*améliorer la représentativité de la CCCR* sont à trouver;
- dans tous les travaux entrepris, il faudrait *penser davantage au terrain* (classe, élève).

La **recherche en Français 4P** aboutit à la publication commune de trois ouvrages:

- de Nicole Dupont-Buonomo et Anne Soussi: «**Le Mississippi**»... ou les **méandres d'une certaine compréhension de l'écrit**, pour l'évaluation de la lecture;
- de Martine Wirthner, avec la collaboration de Dominique Bétrix-Köhler, Claude Bugniet, Mireille Filliez et Werner Riesen: **Raconter, argumenter, informer, inciter: des élèves écrivent** – Une observation de l'expression écrite en 4P;
- de Mireille Filliez, avec la collaboration de Charly Dayer, Bernadette Gagliardi, Stéphane Germanier et Romaine Zufferey: **La structuration de la langue en quatrième primaire**, pour la structuration.

Le déroulement de cette *recherche en réseau* se conclut par un bilan très favorable et incite la Commission à prévoir une recherche semblable au niveau de la 6e année: «*au vu de l'expérience positive réalisée en 4P, il est envisagé un engagement actif des cantons dans cette nouvelle recherche, dans la mesure de leurs possibilités et selon leurs compétences propres. Ce travail en réseau présente le grand avantage de démultiplier les forces cantonales, par le regroupement et la coordination des personnes et des moyens, notamment dans les plus petits cantons*». Trois groupes intercentres (Compréhension orale et écrite – Expression écrite – Expression orale) s'attellent dès lors à ce qui devient une des principales préoccupations de la CCCR.

Une **rencontre de la CCCR avec les chercheurs de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)** a permis d'établir des contacts plus étroits entre chercheurs travaillant dans un même domaine. Une certaine parenté des travaux de recherche laisse augurer de fructueux échanges.

Une autre rencontre transfrontalière, dans le tout nouveau Centre Interrégional de Perfectionnement de Tramelan, avec les **représentants de la Mission Académique pour la Formation des Personnels Enseignants (MAPPEN) de Besançon**, permet une informa-

tion réciproque: sur les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) qui se mettent en place en France, d'une part, sur la formation professionnelle et technique en Suisse, d'autre part. Des ateliers sur des thématiques particulières correspondant à des intérêts partagés ont également permis d'engager d'étroits contacts.

Création d'un groupe intercentres **pour l'étude des effets de l'introduction de l'ordinateur à l'école**, animé par Luc-Olivier Pochon.

L'observation de l'impact du plan d'études du GRAP sur l'enseignement apparaît comme importante, en particulier en ce qui concerne l'usage de ce document dans les classes et sur l'adéquation des contenus.

Création d'un groupe intercentres **Plans d'études du GRAP**, dont Raymond Hutin prend la responsabilité, et François Jaquet y représente l'IRD.

Passation de pouvoirs: Francis Von Niederhäusern cède **la présidence à Raymond Hutin**, qui préconise de renforcer le travail de la recherche afin de se faire mieux entendre et accepter, pour le bénéfice de l'école.

La CCCR s'enrichit d'une délégation du Centre Suisse de coordination pour la Recherche en matière d'Education (CSRE): en effet Mme Michèle Schärer assumera désormais la liaison entre le CSRE et la Suisse romande.

Au vu des recherches entreprises au niveau secondaire, Fiorella Gabriel rejoint la CCCR en vue d'une **participation active du CRPP** qu'elle dirige.

1992 Examen des «**Recommandations pour les futurs moyens d'enseignement/apprentissage**» élaborés par CREA: la CCCR pense que les problèmes ne se situent pas tant au niveau des moyens d'enseignement. La situation budgétaire impose d'être prudent dans les investissements de recherche; il est décidé de surseoir provisoirement aux travaux romands dans ce domaine.

En vue de coordonner la collaboration à niveau suisse lors de projets nationaux ou internationaux, une **Conférence de coordination des politiques de recherche éducationnelle (CORECHED)** est créée officiellement par la CDIP/CH, composée de représentants de la CDIP, de la Confédération, de la recherche éducationnelle, des Centres cantonaux de recherche pédagogique, du corps enseignant universitaire et du Centre Suisse pour la Recherche en matière d'Education (Aarau). Les dossiers sont préparés par un **Comité permanent** comprenant 1 représentant de la Conférence des chefs de département, 2 de la Confédération, 3 des Centres cantonaux et 2 de la Société Suisse pour la Recherche en Education.

Cette réalisation est saluée avec satisfaction lors de la rencontre annuelle avec les col-

lègues alémaniques, désormais instituée officiellement sous le nom de **CODICRE (Conférence suisse des directeurs de centres de développement scolaire et de recherche en éducation)**. Ses membres ont été reçus, lors de leur séance à Fribourg, par le nouveau Chef du Département de l'instruction publique, M. Augustin Macheret.

Invitation est faite aux Centres cantonaux de soutenir le **projet TIMSS (Third International Mathematics and Science Study)**; la Suisse romande a retenu le volet qui traite de l'enseignement des mathématiques au secondaire II: gymnase et formation professionnelle.

Présentation du **Projet PNR33**, par Walo Hutmacher, qui incite les Centres de recherche à déposer des esquisses, (qui, pour la plupart, ne seront pas retenues par les experts du PNR33)!

Jacques-A. Tschoumy expose lors de cette même rencontre le **Projet Education pour la Santé**, mandat de trois ans confié à l'IRDP par l'Office fédéral de la santé publique.

C'est au cours d'une séance en la Salle des Chevaliers du Château de Domont (Delémont) que les membres de la CCCR ont l'occasion de s'entretenir avec **M. Jean-Marie Boillat, Chef du Service de l'Enseignement du Jura**.

Un **Groupe intercentres Math 5-6** est créé avec mission de mener une expertise sur la validité des moyens d'enseignement, sur leur cohérence avec les plans d'études et leur accord avec les savoir de référence.

Les Autorités romandes demandent à la CCCR d'élaborer un «**rapport sur la coordination romande, état des lieux et bilan de l'application des plans d'études CIRCE, comprenant un aspect à caractère prospectif sur les programmes de l'an 2000**». Le rapport est mal accepté par la CDIP/SR+TI et le dossier est repris par R. Gerbex.

Un **séminaire de formation continue**, financé par l'OFES, est organisé par la CCCR, portant sur les *Nouveaux développements dans les méthodologies de recherche en sciences de l'éducation*, dont la première session a lieu les 2,3 et 4 septembre, tandis que la deuxième se tient les 17 et 18 décembre 1992. Bilan très positif.

Echanges à propos du Groupe-ressource romand «**Evaluation formative et différenciation**», avec Philippe Perrenoud: cette initiative est saluée chaleureusement.

Une rencontre avec les Groupes intercentres **Français 6e** permet la planification des travaux, qui vont bon train.

1993 Le 4 mai à Sion, la CCCR fête le **20e anniversaire de sa création**, en présence du

Conseiller d'Etat valaisan, M. Serge Sierro, des présidents de la CS1 (J.-J. Maspéro) et de la CS2 (Ch. Schmid) et d'anciens membres de la Commission. Il est décidé d'éditer une plaquette décrivant les activités et les préoccupations de chacun.

Neuchâtel cède son tournoi de **présidence** et c'est **Raymond Hutin** qui accepte d'assumer cette charge pour deux nouvelles années.

Les mesures d'austérité touchent chaque centre. Serait-ce le moment de ralentir les travaux *en réseaux* ou, plutôt, de les intensifier?

Les travaux des **Groupes intercentres** montrent le dynamisme engendré par ce mode de fonctionnement, où la diversité est source d'enrichissement mutuel. L'idée d'une *publication ciblée* est porteuse d'avenir: elle informera, lorsque l'actualité le rendra nécessaire, prioritairement les enseignants associés à une recherche. Si le premier numéro est essentiellement consacré aux travaux des groupes Français 6e, cette publication est ouverte à chaque groupe intercentres.

Français 6e: les enquêtes avancent bien, les travaux d'analyse sont en cours, et les rapports suivront.

Groupe informatique: la CCCR confirme l'importance des travaux qui donneront des informations sur l'utilisation de l'informatique dans les classes, au moment où le développement des ordinateurs dans le privé est considérable.

Groupe Mathématique 5-6: Observation du fonctionnement de l'enseignement dans les classes, questionnaire auprès des maîtres: ces travaux sont menés rondement.

Une rencontre avec la **Commission pour le perfectionnement des enseignants** permet un vaste échange qui aboutit à la décision de se communiquer réciproquement les informations concernant les activités de chacun. Les deux commissions ont des préoccupations communes: la collaboration pourrait prendre diverses formes.

1994 L'organisation d'un **cours de statistique**, à l'intention des chercheurs des centres engagés dans les travaux en réseau, est en préparation.

Le **Bureau de CODICRE** élabore une prise de position sur le fonctionnement des organes de la CDIP/CH. La CCCR est heureuse de cette occasion de rappeler l'apport de la recherche à l'éducation.

L'édition de la Brochure du 20e anniversaire est l'occasion de faire le point sur les réalisations et les préoccupations des instances de coordination de la recherche en matière d'éducation dans les cantons romands et le Tessin. Tout au long de ces années, la mise en œuvre de recherches coordonnées n'a, certes, guère été aisée. Les prérogatives des uns et des autres ont parfois été défendues avec véhémence, la participation

CHRONOLOGIE D'UNE COOPERATION INTERCANTONALE, AU TRAVERS D'UNE RELECTURE DES COMPTES RENDUS DE SEANCE

1

souvent difficile à apporter, et les décisions arrachées de haute lutte!

Il n'empêche que l'idée de travail en réseaux, après avoir cherché sa voie, prend corps progressivement. Elle a déjà permis la mise en place de quelques arches de ponts pour relier les Centres cantonaux de recherche. Le succès de ces premiers réseaux laisse entrevoir de belles perspectives pour le développement de la recherche pédagogique.

* * *

CHAPITRE II



LA RECHERCHE
EN RÉSEAUX
EN SUISSE ROMANDE
DANS LE DOMAINE
DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION

JACQUES WEISS

JACQUES WEISS, CHEF DU SERVICE DE LA RECHERCHE À L'INSTITUT ROMAND DE RECHERCHES ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES, NEUCHÂTEL

1 L'EMERGENCE DE LA RECHERCHE EN EDUCATION EN SUISSE ROMANDE

Des premiers centres de recherche à la fin des années 60 au réseau de recherche actuel.

1965 à 1975 ont été des années fécondes en création d'institutions de recherches en éducation dans toute la Suisse. Au cours de cette période, elles passaient de 18 à 56 comme l'illustre le graphique suivant.

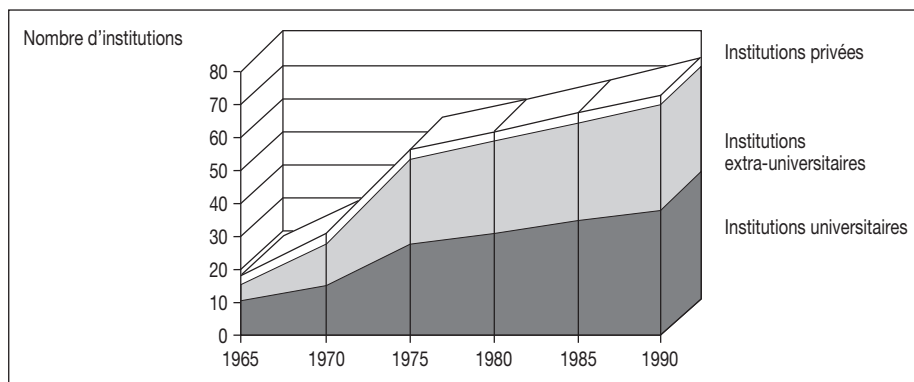


Figure 1: Développement du nombre d'institutions suisses de recherche et de développement pédagogique. Tiré de Grossenbacher, Gretler (1992) p. 12

En Suisse romande, pour assurer le suivi des innovations issues de la coordination intercantonale, l'autorité scolaire s'est dotée, en 1969, d'un institut de recherche à échelle romande. Ce n'était pas la première institution de recherche en éducation de la Suisse romande, mais la première à conduire des études à niveau intercantonal. Deux cantons seulement disposaient à l'époque de centres de recherche; celui de Genève qui en comptait trois: le Service de la recherche pédagogique (SRP), le Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation (CRPP) et le Service de la recherche sociologique (SRS); celui de Vaud dont les tâches principales consistaient à organiser les procédures de sélection des élèves pour le secondaire ou les Ecoles normales.

A partir de cette organisation minimale, la recherche en éducation pouvait se développer selon deux voies différentes: soit dans celle d'un développement d'une institution romande, chargée de conduire des recherches pour ou dans tous les cantons, avec une masse critique atteignant peu à peu, compte tenu de ses mandats, plusieurs dizaines de chercheurs, soit dans celle d'un développement des centres de recherche cantonaux proches des acteurs de la formation et de son administration; dans ce cas, l'institution romande aurait conservé une moyenne importance, organisant, pour la conduite de ses recherches, des réseaux de chercheurs. C'est cette seconde voie que les cantons romands ont adoptée et que l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDP) a soutenue.

C'est une voie originale, peu empruntée ailleurs en Suisse; les cantons de la Suisse centrale se sont en effet dotés d'un seul centre régional, le Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS), mais d'aucun centre cantonal, alors que les autres cantons suisses allemands n'ont mis en place que des centres cantonaux de développement scolaire et de recherche, mais aucun centre régional.

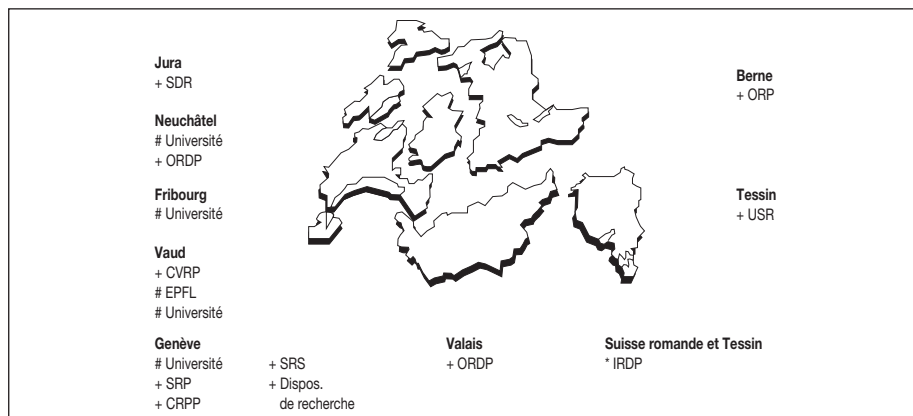
L'orientation prise en Suisse romande et au Tessin donne de la recherche en éducation l'image suivante:

Onze centres de recherche, d'importance extrêmement variable, formés pour les uns d'un ou deux chercheurs ou enseignants détachés provisoirement à la recherche, pour d'autres de plus de dix chercheurs.

Par ailleurs, quatre Universités conduisent des études en éducation dans le cadre de leurs activités ordinaires de recherche ou grâce aux financements du Fonds national:

- Fribourg, par sa chaire de pédagogie,
- Genève, par sa Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE),
- Lausanne, par son Institut de psychologie,
- Neuchâtel, par son séminaire de psychologie et son centre de formation et de recherche en éducation.

L'Ecole polytechnique de Lausanne (EPFL) par sa chaire de didactique universitaire, mène également des travaux dans ce champ.



= centre de recherches universitaires

* = institut régional de recherches extra-universitaires

+ = centre cantonal de recherches extra-universitaires

Figure 2: Localisation des Institutions universitaires et extra-universitaires de recherche en éducation en Suisse romande et au Tessin.

Tableau 1: IMPORTANCE DES INSTITUTIONS EN FORCES DE RECHERCHE exprimée en % de postes théoriques de travail (personnels scientifiques et administratifs) (100% = poste à plein temps)

Sigle	Activités de recherche et de développement		activités de service (consultation, expertise, animation de groupes, formation, etc.)		activités administratives relevant de la recherche	
	postes chercheurs	postes enseign.-assoc.	postes chercheurs	postes enseign.-assoc.	postes secrétariat	postes scientifiques
IRDP/Rech.	230	25	180	5	330	100
ODRP/NE	75	-	60	-	15	-
ORDP/VS	150	100	-	10 x 50	50	-
ORP/BE	300	55	100	20	50	-
SRD/JU	50	33	50	66	80	-
CVRP/VD	600	100	265	30	205	110
SRP/GE	900	75	250	500	500	25
CRPP/GE	525	350	-	-	225	175
SRS/GE	930	-	450 + 50	-	250	100 + 50
DISPOSITIF	100	500	-	-	75	33
USR/TI	300	150	150	-	200	-

- IRDP/R Institut romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques
- ODRP/NE Office de la Documentation et de la Recherche Pédagogiques
- ORDP/VS Office de Recherche et de Documentation Pédagogiques
- ORP/BE Office de la Recherche Pédagogique
- SRD/JU Section Recherche et Développement de l'Institut Pédagogique
- CVRP/VD Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques
- SRP/GE Service de la Recherche Pédagogique
- CRPP/GE Centre de Recherches Psychopédagogiques du Cycle d'Orientation
- SRS/GE Service de la Recherche Sociologique
- DISP./GE Dispositif de Recherche de l'Enseignement Secondaire
- USR/TI Ufficio Studi e Ricerche

2
**D'UNE RECHERCHE
ECLATEE
A UNE RECHERCHE
EN RESEAUX**

Cet éclatement de la recherche en nombreuses et petites unités de chercheurs a été maintes fois relevé et critiqué par la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE) dans son «Plan de développement pour la recherche éducationnelle en Suisse (1988), et lors de son Congrès de Bâle en 1987, mais aussi par les experts de l'Organisation de coopération et développement économique (OCDE) (expertise du système de formation suisse) (OCDE, 1991), par ceux de SOWI (expertise de la recherche en Sciences sociales en Suisse) (Conseil Suisse de la Science, 1992). TSCHOUMY (1987) parlait alors de «recherche insularisée, sectorisée», responsable de son image d'inefficacité.

Ces critiques, fondées pour l'essentiel, demeurent cependant partiellement inexactes en raison du mode de description de la recherche choisi, description fondée sur le décompte de ses organes de recherche plutôt que sur son organisation. Un comptage par projet ou par réseau de chercheurs montrerait une réalité plus nuancée et moins cloisonnée. On y verrait des équipes de recherches de plusieurs dizaines de chercheurs provenant d'institutions et de cantons différents, et bénéficiant également de statuts divers. L'accent mis sur les institutions occulte en effet le fonctionnement interinstitutionnel de la recherche.

Ces réseaux s'étendent à l'ensemble de la Suisse et à l'étranger avec la participation de plus en plus fréquente des chercheurs à des enquêtes internationales, comme celles de l'«International Association for the Evaluation of Educational Achievement» (IEA). La création récente d'une Conférence suisse des directeurs de centres de développement scolaire et de recherche en éducation (CODICRE) et d'une Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation (CORECHED) devrait encore renforcer cette tendance à mettre en commun ressources et compétences dans la conduite de recherches à niveau national.

Il n'en demeure pas moins qu'un accroissement des synergies, de la cohérence et de la masse critique de la recherche s'impose plus que jamais dans le contexte socio-économique de ce temps. Cette évolution confirme et doit stimuler les rapprochements des centres de recherche et la constitution d'équipes intercentres, regroupant les meilleures compétences romandes et cantonales pour une recherche donnée. La mise en synergie optimise en effet les actions de recherche. «Ce groupement des forces est une contrainte nécessaire, qui contribuera à accréditer la recherche en éducation dans un espace social plus large que l'espace cantonal, et ainsi à donner un statut nouveau à la recherche en éducation au sein des sciences humaines et sociales» (TSCHOUMY, 1987).

Les Centres de recherche en éducation de Suisse romande et du Tessin mènent en réseau, depuis plusieurs années, des recherches auxquelles participent, en 1994, 33 chercheurs ou enseignants

détachés à la recherche. Le canton de Fribourg, seul canton romand à ne pas disposer d'un tel centre, participe toutefois à ces études par la mise à disposition de collaborateurs spécialisés du Service des didactiques ou en cherchant des appuis scientifiques du côté de l'Université.

Ces équipes, dont les travaux relèvent de la Commission de coordination des centres de recherches en éducation (CCCR), se réunissent régulièrement sous l'égide d'un centre de recherche plus particulièrement «spécialisé» dans le domaine considéré et conduisent ensemble toutes les tâches scientifiques et administratives de la recherche, de l'exploration du champ scientifique concerné à la valorisation des résultats de la recherche, en passant par la planification et répartition des activités, le recueil des données, leur traitement et leur analyse. Les engagements se distribuent selon une clé de répartition implicite, fonction des ressources des centres et des compétences relatives des uns et des autres.

En 1994, les cinq groupes de recherche intercentres suivants mènent des recherches à niveau romand dans les domaines de l'enseignement du français et de la mathématique et dans celui des applications de l'informatique à l'école:

Trois équipes intercentres (15 chercheurs ou enseignants détachés à la recherche provenant de l'IRDP et de six cantons) assurent le suivi scientifique de l'enseignement du français en Suisse romande. Elles ont particulièrement étudié les modalités et les effets de cet enseignement aux niveaux 4 et 6 de la scolarité (WIRTHNER, 1991; DUPONT-BUONOMO, SOUSSI, 1991; FILLIEZ, 1991).

Chacune de ces équipes a fait porter sa recherche sur un aspect particulier de cet enseignement, en fonction de la compétence ou des intérêts de ses membres. L'une évalue la compréhension de l'écrit et de l'oral, une autre l'expression écrite et la troisième cherche à décrire comment s'enseigne et s'apprend l'expression orale.

Une quatrième équipe (neuf chercheurs ou enseignants détachés à la recherche provenant de l'IRDP, de six centres de recherche et de l'Université) s'est constituée pour observer les pratiques enseignantes des maîtres de 5e et de 6e années en mathématique, et plus spécialement l'usage, et leurs appréciations, des outils didactiques et des moyens d'enseignement mis à leur disposition (CALAME, à paraître).

Pour satisfaire des attentes romandes, mais aussi des demandes cantonales particulières, le cinquième groupe intercentres de recherche (neuf chercheurs provenant de l'IRDP et de huit centres de recherche) a conçu une recherche visant à mettre en évidence les effets de l'usage de l'ordinateur sur les apprentissages des élèves.

Chacune de ces équipes peut être considérée comme un réseau d'excellence dans son domaine de recherche; ensemble de compétences que chacun des centres de recherche ne peut disposer seul.

L'ouverture de ces réseaux à des chercheurs universitaires et à des formateurs de maîtres spécialistes du domaine représente l'étape suivante de l'évolution de la recherche en éducation en

Suisse romande.

3 L'EXTENSION DES RESEAUX AUX MILIEUX DE LA RECHERCHE UNIVERSITAIRE ET DE LA FORMATION DES MAÎTRES

Pendant vingt ans, les chercheurs des centres de recherche ont cherché à établir le contact au-delà des frontières cantonales. La création du Groupe des chercheurs romands en pédagogie (GCR) en 1971 et de la CCCR en 1973 correspond à cette volonté d'ouverture. Le développement important de la recherche en éducation dans presque tous les cantons au cours des années 70 a rendu possible la conduite en commun de recherches intercantionales; les chercheurs faisaient ainsi l'apprentissage de la collaboration à distance. La «décentralisation coordonnée des recherches romandes» (...) est un concept qui a fait florès vers la fin des années 80 lorsqu'il s'est agi précisément de mettre en œuvre ces coopérations intercentres à l'occasion de l'observation du renouvellement de l'enseignement du français. Le concept de réseau (CARDINET, 1988) a permis de préciser ce type d'organisation de la recherche et surtout d'en affiner le fonctionnement et d'en montrer les avantages.

De la phase embryonnaire qui caractérise cette première période de collaboration, la recherche en éducation pourrait bien passer à de nouveaux développements caractérisés par une ouverture aux institutions de formation universitaires ou para-universitaires, sous la poussée:

- des réformes des institutions de formation,
- des rapprochements souhaités des recherches académiques et des recherches orientées,
- du partage incontournable des financements.

Les réformes des institutions de formation: les HEP

Avec la publication des vingt-trois recommandations pour la constitution des Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP), la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP/CH) a engagé en Suisse une importante réflexion sur la formation des enseignants et consolidé des projets de réforme en cours.

Dans sa thèse 10, elle pose un postulat dont les répercussions sur la recherche apparaissent de façon évidente. Selon cette thèse, «les Hautes Ecoles Pédagogiques se distinguent par la dialectique qui s'exerce entre la formation proprement dite et la recherche, comme aussi entre la théorie et la pratique». Pour les auteurs de ce document, l'attitude fondamentale à développer au cours de la formation des enseignants est une posture scientifique acquise grâce à un «apprentissage par la recherche et un apprentissage de la recherche».

L'appui des centres de recherche à cette formation devient dès lors une nécessité et une chance aussi de rapprochement de la recherche et de la pratique, rapprochement si difficile à concrétiser

(Weiss, 1993). On peut en attendre également une meilleure compréhension réciproque et des améliorations pour l'enseignement et l'apprentissage. Jusqu'ici, la recherche était surtout un instrument de conduite et d'évaluation des innovations scolaires à disposition des responsables scolaires. A l'avenir, elle pourrait également devenir un outil de formation des enseignants et de modernisation de l'école.

Les rapprochements souhaités des recherches académiques et des recherches orientées

Par ailleurs, le Conseil suisse de la science, par un rapport sur la «formation et la recherche» en éducation (POGLIA, 1994), invite les universités à élargir leur aire habituelle et les champs scientifiques qui leur sont propres (recherche fondamentale), et à se mettre davantage au service de la collectivité en menant des recherches orientées vers divers développements. Par ailleurs la recherche extra-universitaire est appelée à davantage ancrer ses travaux dans les champs théoriques de référence. Les programmes nationaux de recherche (PNR 33) et les programmes prioritaires de recherche sont à considérer comme des invitations faites par les instances politiques fédérales aux universités à s'engager dans des recherches correspondant à des problématiques majeures de notre temps, appelant des solutions concrètes.

Il appartient en effet au FNRS d'encourager ces partenariats et ces regroupements de moyens.

Au niveau de la Suisse romande, cette tendance à l'ouverture de la recherche universitaire peut être illustrée par plusieurs recherches en cours du PNR 33 ainsi que par une recherche en réseau élargi reliant des compétences et des ressources d'une université, de quatre centres de recherche et d'une commission de production de moyens d'enseignement.

Encouragées par le PNR 33, plusieurs équipes de recherche universitaires et extra-universitaires ont en effet conçu des projets communs. C'est le cas notamment:

- des Universités de Genève et de Neuchâtel avec l'Ufficio studi e ricerca du Tessin pour l'étude des difficultés d'apprentissage, des rôles institutionnels et des pratiques de remédiation;
- de l'Université de Neuchâtel, de l'IRDP et de l'Ecole technique de Ste-Croix pour une recherche sur l'apprentissage d'un métier technique;
- des Centres de recherche de Berne, du Tessin, de l'IRDP et des Universités de Berne et Zurich pour la partie suisse d'une recherche internationale sur les mathématiques et les sciences;
- de l'Université de Genève, du CVRP et du Service de l'évaluation du canton de Genève pour une recherche sur les régulations entre apprentissages spécifiques et complexes en situation scolaire.

Indépendamment de ce programme national de recherche, le Centre de didactique du français de l'Université de Genève, l'IRDP, le CVRP, le CRPP du Cycle d'orientation de Genève et le secteur du français de la Direction de l'enseignement primaire de Genève, avec des enseignants mis à disposition par la Commission romande des moyens d'enseignement (COROME), ont également élaboré un projet de recherche en vue de la conception, de la réalisation et de l'observation de séquences didactiques dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de l'expression orale en français. Domaine mal connu et peu exploré, mais pourtant bien présent dans les objectifs officiels de l'école, il est apparu, lors d'une enquête romande auprès des enseignants (HORIZON 92), comme difficile à enseigner; difficile aussi l'élaboration des instruments didactiques réclamés par les maîtres. Mener en parallèle une recherche dans ce domaine et l'élaboration des séquences expérimentales d'enseignement a été considéré comme une opportunité de travail à saisir.

Ces rapprochements avec les institutions de formation d'une part et de recherche universitaire d'autre part sont en cours également en France depuis la récente création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Des projets de recherche-formation sont en effet conduits par des équipes mixtes de chercheurs et d'enseignants-chercheurs de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) et des IUFM, mais aussi des équipes des laboratoires de recherche des universités. L'Institut national de recherche pédagogique (INRP) conduit ses recherches avec des «équipes pluricatégorielles» et se préoccupe de mettre à la disposition des formateurs les acquis des recherches mises en œuvre. En 1993, environ 1350 personnes ont été associées aux recherches de cet institut, qui a en outre collaboré avec des équipes de recherche de 10 universités parisiennes et 25 universités de province. Cette ouverture au travail avec des équipes universitaires est vue comme une nécessité par FRANCINE DUGAST (1993), ancienne directrice de l'INRP.

Le partage des financements

Les regroupements de compétences sont une chose, les cofinancements en sont une autre. Leurs effets conjugués représentent, dans la conjoncture actuelle, un encouragement au travail en réseau. En période de crise financière, ces partages de charges financières paraissent en effet particulièrement séduisants. Ils le sont à niveau fédéral; la direction du PNR 33 en a même fait un principe. Ils le sont aussi à niveau régional.

4

UNE EFFICACITE OPTIMALE POUR UN COÛT MINIMAL

S'étonner du nombre d'instances de recherche en éducation en Suisse romande, regretter leur petitesse, et poser la question de leur existence n'est assurément pas la meilleure façon de traiter

la question du coût de la recherche. Elle le serait si chaque institution était isolée des autres, menant des études ponctuelles, limitées et redondantes. Le temps est heureusement révolu où l'on pensait que ce qui était vrai ici, à Genève ou Sion, ne l'était plus ailleurs, à Neuchâtel, Yverdon ou Porrentruy. Il serait ridicule de confier séparément à des équipes cantonales le même mandat d'étude comme l'évaluation des apprentissages des élèves, la formation des enseignants, l'orientation des élèves ou l'évaluation d'un nouvel enseignement, domaines d'études assurément communs à tous les cantons.

Rendre la recherche moins coûteuse passe par la mise en réseau des compétences et d'une partie des financements. Poser et résoudre ensemble les problèmes similaires de chacun des systèmes scolaires cantonaux conduisent assurément à des économies globalement profitables à chacun des cantons. Le tout représente alors plus que la somme des parties. Il importe donc de distinguer, dans les programmes de chacun des centres de recherche, les activités de la recherche à caractère exclusivement local, et celles dont la problématique est plus large et qui peuvent être menées en collaboration avec d'autres partenaires intéressés: autres centres de recherche, universités, instituts de formation, etc.

Après plusieurs années de telles collaborations, il est possible de conclure à l'intérêt de ce mode de conduite de la recherche – qui allie qualité, efficacité, enrichissement et économie – et par conséquent à la nécessité de son extension.

Qualité d'abord, par le groupement des meilleures compétences de chacun des centres selon l'objet de la recherche.

Efficacité ensuite par la proximité des chercheurs avec les instances cantonales décisionnelles et avec les enseignants de chacune des régions.

Enrichissement mutuel aussi, par le partage des compétences et des expériences, par la confrontation d'avis différents et par la construction ensemble de la problématique et des méthodologies de la recherche.

Economie enfin, par le partage des temps de travail et des moyens mis en œuvre, ainsi que par l'engagement variable des uns et des autres selon les projets menés en Suisse romande.

Ce serait certes un mode idéal de travail **si les engagements des cantons dans des recherches romandes étaient reconnus par les autorités cantonales comme d'intérêt général, celui de la Suisse romande**. Ces travaux doivent encore trop souvent se glisser dans les interstices d'activités plus locales alors même que les résultats de ces recherches ont des applications cantonales.

«La chemise est plus près du corps que la veste» dit-on en Suisse alémanique! Pourtant, les problèmes majeurs de la formation, de l'emploi et de la vie de citoyen ne se posent pas de façon fondamentalement différente d'un canton à l'autre, d'une ville à l'autre. Ils se posent à l'échelle du

pays ou de la région pour le moins. Les solutions doivent donc être étudiées à ces niveaux par un **regroupement des meilleures compétences** et en optimisant l'usage des ressources libérées.

REFERENCES

Cardinet J.: **Le réseau des centres de recherche pédagogique de Suisse romande**, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, Regards, 88.306, Neuchâtel, 1988.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, **Thèses relatives à la promotion des Hautes Ecoles Pédagogiques** CDIP, dossier 24, Berne, 1993.

Dugast F.: **A quoi sert la recherche pédagogique?**, Autrement, 136, p. 37-43, mars 1993.

Dupont-Buonomo N. & Soussi A.: **«Le Mississippi» ou les méandres d'une certaine compréhension de l'écrit: évaluation de la lecture en 4P**, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, CCCR, Recherche 91.01, Neuchâtel, 1991.

Filliez M.: **La structuration de la langue en quatrième primaire**, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, CCCR, Recherche 91.03, Neuchâtel, 1991.

Grossenbacher S. & Gretler A.: **Untersuchungen zur Situation der sozialwissenschaftlichen Forschung in der Schweiz Bericht der Bildungsforschung**, Schweizerischer Wissenschaftsrat, Forschungspolitik FOP 1, SOWI, Berne, 1992.

OCDE: **Examens des politiques nationales d'éducation: Suisse**, Paris, 1991.

Poglia E.: **Sciences de l'éducation – pédagogie: formation et recherche**, Conseil suisse de la science, Formation recherche FU 10, Berne, 1994.

Société suisse pour la recherche en éducation: **Plan de développement pour la recherche éducationnelle en Suisse**, SSRE, Aarau, 1988.

Swiss science council: **Revitalising Swiss social science: evaluation report: report by the Internatioanl Panel of Experts looking into the situation of the social sciences in Switzerland**, Research policy FOB 13, Berne, 1992.

Tschoumy J.-A.: **Les nouveaux équilibres de la recherche en éducation**, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, Ouvertures 87.404, Neuchâtel, 1987.

Weiss J.: **Enseignant et chercheur: couple maudit ou partenaires du changement?**, in: G. Adamszenki et F. Cros (dir.): L'innovation en éducation et en formation. Paris: INRP; et Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, Pratiques, 93.202, Neuchâtel, 1993.

Wirthner M.: **Raconter, argumenter, informer, inciter: des élèves écrivent: une observation**

de l'expression écrite en 4P, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, CCCR, Recherche 91.02, Neuchâtel, 1991.

RIASSUNTO

La ricerca in educazione si è sviluppata in modo particolare negli ultimi 20 anni; soprattutto per quel che concerne i progetti condotti dalle istituzioni extra-universitarie dipendenti dalle amministrazioni scolastiche.

Dall'inizio degli anni '70 il coordinamento delle ricerche intercantonali è stato affidato all'Istituto romando di ricerche e documentazione pedagogiche (IRDP) e, attraverso quest'ultimo, a una Commissione romanda di coordinamento dei centri di ricerca nella quale sono riunite direttori e la direttrice di questi centri (CCCR).

Con il trascorrere del tempo, questa Commissione ha affinato le modalità di collaborazione e di lavoro per giungere infine a tessere una rete intercantonale di ricercatori in educazione, coinvolti in progetti di ricerca d'interesse romando.

Questa rete, attualmente composta da ricercatori dei centri cantonali, potrebbe in futuro includere altri istituti di ricerca come le prospettate Alte Scuole Pedagogiche o le Università.

2

LA RECHERCHE EN RESEAUX EN SUISSE ROMANDE DANS LE DOMAINE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

ZUSAMMENFASSUNG

Die Bildungsforschung hat sich in den letzten zwanzig Jahren stark entwickelt; dies gilt insbesondere auch für die Projekte, die von ausseruniversitären, der Bildungsverwaltung zugehörigen Institutionen durchgeführt werden.

Seit Beginn der siebziger Jahre ist für die Westschweiz das Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDP) für die Koordination der interkantonalen Projekte zuständig und, durch das IRDP, eine die Leiter und Leiterinnen der kantonalen pädagogischen Arbeitsstellen umfassende Kommission, die CCCR (Commission romande de coordination des centres de recherche).

Im Lauf der Jahre hat diese Kommission ihre Arbeits- und Zusammenarbeitsmethoden verfeinert, und es ist ihr gelungen, ein interkantonales Netzwerk von Forscherinnen und Forschern aufzubauen, die alle an Projekten arbeiten, welche die Suisse romande betreffen.

Dieses Netzwerk besteht heute noch ausschliesslich aus Angehörigen der kantonalen Forschungsstellen; in Zukunft könnte es sich aber erweitern auf universitäre Forschungsinstitutionen oder auf die kommenden pädagogischen Hochschulen.

CHAPITRE III



LES RAPPORTS
ENTRE RECHERCHE
ET POLITIQUE
DE L'ÉDUCATION:
PRÉSENTATION
DE QUELQUES
RÉALISATIONS ACTUELLES

ARMIN GRETHER
MICHÈLE E. SCHÄRER

ARMIN GRETLER, MICHÈLE E. SCHÄRER, CENTRE SUISSE DE COORDINATION
POUR LA RECHERCHE EN ÉDUCATION, AARAU

1

INTRODUCTION

Dans ses rapports avec «la pratique», la recherche en éducation est en relation avec trois partenaires différents: la pratique scolaire, l'administration scolaire et la politique de l'éducation. C'est aux rapports avec cette dernière instance qu'est consacré l'essentiel de notre contribution.

Pour commencer, nous retracerons quelques enjeux des rapports entre recherche et politique de l'éducation. Ensuite, nous présenterons trois réalisations qui contribuent à l'articulation entre ces deux champs: le Plan de développement de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE), les Indicateurs internationaux de l'enseignement (INES) et la Détection avancée en politique de la recherche. La dernière partie enfin sera consacrée à la Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation (CORECHED), dont la création, fin 1991, marque une étape décisive dans la collaboration entre représentants de la recherche et des trois secteurs de la pratique évoqués plus haut.

2

LES RAPPORTS ENTRE RECHERCHE EN ÉDUCATION ET POLITIQUE DE L'ÉDUCATION: QUELQUES ENJEUX

Recherche en éducation et changement

A l'heure actuelle et dans notre pays, plusieurs changements sur le plan des structures et des institutions d'enseignement sont en discussion ou en voie de réalisation: révision de l'Ordonnance fédérale sur la reconnaissance de certificats de maturité, création de la maturité professionnelle et des Hautes Ecoles Spécialisées, élaboration d'un accord intercantonal sur la reconnaissance des diplômes de fin d'étude, réorganisation de la formation des enseignants, etc. Par ailleurs, des transformations sur le plan politique et économique apportent leur lot de défis au système édu-

catif: construction européenne, migrations, augmentation du chômage, etc.

C'est au cours de périodes de changements que la recherche en éducation a un rôle particulièrement important à jouer (cf. HUTMACHER, PERRENOUD, 1974). La fin des années 60 et le début des années 70 peuvent être mentionnés à cet égard. Cette époque, marquée par la croissance économique, voit se poser deux questions importantes du point de vue éducatif: celle du développement du potentiel humain et celle de la promotion du principe de l'égalité des chances (SSRE, 1988, p. 32). On prend alors en Suisse conscience du retard accusé dans le domaine de la recherche en éducation¹.

Autour de 1970 donc, la question des relations entre recherche et politique de l'éducation surgit pour la première fois. Rappelons à cet endroit que la recherche en éducation se faisait, jusqu'aux années suivant la Deuxième Guerre mondiale, presque exclusivement dans le cadre des universités. Un nouveau type d'institution de recherche en éducation, interne aux administrations, commence à voir le jour en Suisse au milieu des années '50 déjà, mais de manière plus marquée entre 1965 et 1975². Ces institutions sont mises en place par des autorités politiques désireuses de se doter d'instruments supplémentaires de gestion du système éducatif. Par ailleurs, ce qui se passe en Suisse dans ce domaine ne fait que refléter un phénomène international: les années 1960-1975 sont en effet caractérisées, en Europe et ailleurs, par une vague de fondation d'institutions extra-universitaires de recherche et de développement en éducation (DE LANDSHEERE, 1986).

Double fonction de la recherche en éducation

Les périodes de changement amènent un rapprochement entre politique de l'éducation et recherche. Ce rapprochement (qui, au demeurant, n'est pas propre au seul domaine de l'éducation), se traduit par une double fonction de la recherche en éducation.

- La recherche a une fonction révélatrice: de par son activité, elle met en lumière des faits relatifs à l'éducation. Exemple: la mise en évidence, à la fin des années '60 et au début des années '70, des inégalités sociales devant l'école crée un champ d'action pour la politique de l'éducation (relevons cependant que l'intérêt du monde politique pour cette question ne saurait être attribué aux seuls résultats de la recherche, mais qu'il est aussi lié aux événements socio-politiques de l'époque, comme ceux de Mai 68). L'égalité des chances comme une des finalités de l'école figure, par exemple, dans la Loi sur l'instruction publique de 1977 du canton de Genève.
- La recherche a une fonction instrumentale: confrontée à de nouveaux défis, la politique de

¹ Les textes de HUTMACHER, PERRENOUD (1974) et HUTMACHER, TRIER (1976,1993) auxquels nous nous référons à plusieurs endroits ont été écrits dans ce contexte; ils font le point et analysent les nouvelles tâches auxquelles la recherche en éducation est confrontée à cette époque.

² A ce sujet, voir l'article de WEISS, p. 25.

l'éducation fait appel à la recherche en éducation pour éclairer une situation et/ou aider à prendre des décisions. Exemple: face à l'extension des coûts de l'éducation d'une part, et aux exigences croissantes du monde professionnel et de la vie sociale en général d'autre part, le Conseil fédéral charge en 1990 le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNRS) de mettre en œuvre un programme national de recherche sur l'efficacité des systèmes de formation, le PNR33.

Collaboration entre recherche et politique de l'éducation: quelques problèmes

La collaboration accrue entre politique de l'éducation et recherche n'est pas sans poser certaines questions. Au-delà de l'«éternel fossé» entre théorie et pratique, qui se manifeste aussi dans les relations entre les chercheurs³ en éducation et les autres partenaires de la pratiques (corps enseignant, administration scolaire), nous évoquerons ici quelques problèmes qui peuvent surgir dans ce contexte.

- Le chercheur est pris dans un conflit de légitimité entre la communauté scientifique à laquelle il appartient et le monde de la politique de l'éducation dont il dépend, l'une et l'autre instance représentant un marché différent sur lequel il s'agit de positionner sa production scientifique. La tentation du «retrait dans la tour d'ivoire» est dès lors parfois présente (cf. HUTMACHER, PERRENOUD, 1974; HUTMACHER, TRIER, 1976, 1993).
- La meilleure connaissance d'une situation et l'accompagnement d'innovations auxquels la recherche peut contribuer constituent certes un appui à la politique de l'éducation, mais ils ne sont pas sans «danger»: l'approche scientifique, caractérisée notamment par une «insubordination au pouvoir de l'évidence» (PINI, 1990, p. 25), peut en effet dévoiler des faits, contredire les théories spontanées de la pratique, ou encore être vécue comme limitative du champ d'action des politiciens de l'éducation.
- Alors que les milieux de la recherche poursuivent plutôt des intérêts à long terme (accumulation de savoir, construction de théories scientifiques), les intérêts des milieux de la politique éducationnelle se situent plutôt dans le court terme (trouver des solutions à des problèmes actuels et urgents). La recherche en éducation se trouve dès lors prise entre ces deux types de besoins.

Les termes de la collaboration – désormais indispensable – entre la recherche et la politique de l'éducation doivent faire l'objet de négociations communes. La définition des objets de recherche, la désignation des acteurs qui doivent mener la recherche et le cadre institutionnel dans lequel elle se déroule, les modes de financement, etc. sont autant de questions qui doivent être traitées conjointement par les deux partenaires impliqués, chercheurs et politiciens de l'édu-

³ Lors de la désignation de personnes, le masculin figure dans ce texte à titre de terme générique.

cation (HUTMACHER, TRIER, 1976, 1993, pp. 39-40).

3

TROIS EXEMPLES D'ARTICULATION ENTRE RECHERCHE ET POLITIQUE DE L'ÉDUCATION

Le Plan de développement pour la recherche éducationnelle en Suisse

Ce plan de développement, élaboré entre 1978 et 1988 par la SSRE, comprend une définition des fonctions de la recherche en éducation, une analyse de l'état de la recherche éducationnelle dans notre pays, ainsi qu'une série de recommandations quant aux orientations futures que cette dernière devrait prendre. Les liens avec la politique de l'éducation apparaissent à plusieurs endroits. Ce document s'adresse aussi bien aux chercheurs qu'aux partenaires de la pratique – corps enseignant, administration scolaire et politiciens de l'éducation.

Parmi les cinq fonctions attribuées à la recherche en éducation, trois sont en rapport direct avec la politique de l'éducation:

- «Dans une perspective essentiellement politique, la recherche en éducation doit élaborer des concepts et des modèles pour un développement harmonieux du domaine de l'éducation (fonction prospective).
- La recherche en éducation doit fournir un appui scientifique aux expériences et réformes faites dans le domaine de l'éducation (fonction évaluative).
- La recherche en éducation doit fournir des conseils en matière de planification et de développement dans le domaine de l'éducation (fonction de conseil)» (SSRE, 1988, p. 24).

Afin que la recherche puisse assurer ces fonctions, les auteurs sollicitent, dans le cadre des recommandations qui concluent le rapport, l'appui des instances politiques responsables de l'enseignement et de la recherche. A cet endroit, la collaboration des praticiens – et donc des politiciens de l'éducation – est également souhaitée, notamment lors de la diffusion de l'utilisation et de la mise en œuvre des résultats de la recherche en éducation (SSRE, 1988, p. 77).

Les Indicateurs internationaux de l'enseignement / INES

Le Projet INES du Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (CERI) a été entrepris dès 1987 pour répondre aux demandes des autorités nationales et des milieux de l'éducation des pays de l'OCDE qui souhaitaient disposer d'informations comparables sur le plan

international quant à l'organisation et au fonctionnement des systèmes d'enseignement. Il existe au sujet de l'enseignement une multitude de données statistiques. «Les indicateurs sont une sélection limitée d'indices statistiques auxquels on attribue une certaine signification à la suite de réflexions théoriques et d'expériences pratiques. Comme leur nom même l'indique, les indicateurs illustrent un ensemble de faits au moyen d'un seul et unique chiffre» (OFS, 1993, p. 11). Trois groupes d'indicateurs ont été retenus par l'OCDE, qui donnent des informations sur le contexte démographique, économique et social dans lequel se situent les systèmes d'enseignement, sur les principaux aspects de ces systèmes ainsi que sur les résultats de l'enseignement (OCDE, 1992, p. 11).

La Suisse a participé à l'élaboration du projet INES au niveau international. L'outil des indicateurs a ensuite été appliqué à la Suisse, sous la responsabilité de l'Office fédéral de la statistique. Au moyen d'une quarantaine d'indicateurs, la situation des différents cantons a ainsi pu être mise en évidence, de même que des éléments de comparaison avec quelques pays de l'OCDE.

Les enjeux des comparaisons effectuées au moyen des indicateurs ne sauraient être sous-estimés: les différences mises en évidence sont certes signe de diversité et de richesse, mais aussi d'inégalités. Cette dimension a de tout temps été particulièrement sensible dans notre pays, en raison de l'organisation fédéraliste de l'enseignement. On pourra rappeler, à titre d'exemple, l'affaire du «bailli scolaire» dans les années '80 du siècle passé⁴. L'étude menée par l'OFS sur la base des indicateurs de l'OCDE peut à cet égard être qualifiée d'étape «historique».

Les indicateurs sont un instrument permettant d'éclairer différentes composantes du système d'enseignement. Ils ne constituent pas en soi une base suffisante pour prendre des décisions politiques; ils doivent en effet être complétés par des analyses statistiques plus fines, des études qualitatives, des témoignages d'expériences directes, etc. Par ailleurs, les décisions en matière de politique éducationnelle sont généralement le fruit d'un processus de communication entre plusieurs instances. Les indicateurs remplissent ici une fonction importante en suscitant la discussion, en mettant en lumière des problèmes et en offrant des points d'ancrage rationnels aux débats (OFS, 1993, p. 12).

La Détection avancée en politique de la recherche/DAPR

Ce dernier exemple dépasse le seul domaine de l'éducation. La DAPR constitue depuis 1983⁵ un des cinq instruments de travail dont dispose le Conseil suisse de la science (CSS) pour conseiller

⁴ Un arrêté fédéral portant sur la création d'un poste de secrétaire de l'instruction publique, chargé de faire procéder par le Département de l'intérieur à des enquêtes sur la situation des écoles dans les cantons (par rapport à l'application de l'art. 27 de la Constitution fédérale), provoqua de vives réactions. Il suscita un référendum et fut rejeté par une large majorité lors de la votation populaire du 26 novembre 1882. (HELLER, 1987, pp. 253-254, 267)

⁵ Art. 5a de la Loi sur la recherche du 7 octobre 1983.

le Conseil Fédéral en matière de politique de recherche et de science. L'objectif principal de la DAPR est de mettre en évidence des besoins de recherche découlant des tendances de développement dans les domaines culturel, économique et social. En partant de scénarios possibles, il s'agit d'identifier des champs d'investigation intéressants et porteurs d'avenir pour la recherche en Suisse. Il s'agit d'analyser des problèmes actuels mais aussi, de manière prospective, de mettre en évidence des problèmes à la résolution desquels la recherche scientifique pourrait contribuer à plus long terme (SWR, 1992, p. 2).

Les activités du programme DAPR se concentrent actuellement sur cinq domaines différents, traités de manière interdisciplinaire: technique et société, environnement et santé, science-politique-économie, éducation et travail, études de questions suscitées par l'actualité (SWR, 1992, p.3). Relevons ici qu'une étude effectuée en 1986 en collaboration avec la SSRE a porté sur la recherche en éducation (POGLIA, 1986).

Les études, scénarios et rapports de synthèse effectués dans le cadre de la DAPR sont des études préliminaires à des projets de recherche ultérieurs ou forment une base de décision pour des actions en matière de politique de recherche.

En s'adressant à des organisations représentant différents domaines, la DAPR tente de stimuler l'échange d'information et d'opinion entre la science, la politique et l'économie.

4

**LA CONSTITUTION DE LA CONFÉRENCE SUISSE DE
COORDINATION POUR LA RECHERCHE EN ÉDUCATION /
CORECHED: UNE ÉTAPE DÉCISIVE DANS LA COLLABORATION
ENTRE RECHERCHE ET POLITIQUE DE L'ÉDUCATION**

Remarques préliminaires

Pour ce qui concerne les trois initiatives dans le domaine des relations entre recherche et politique que nous venons de brièvement décrire, il est possible de dire que, dans le premier cas, la Suisse a fait œuvre de pionnier, car le Plan de développement pour la recherche éducationnelle a été suivi par des bilans similaires dans d'autres pays: Allemagne (cf. BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT, 1991), États-Unis (cf. COMMITTEE ON THE FEDERAL ROLE IN EDUCATION RESEARCH, 1992), Royaume-Uni, Pays-Bas, Suède et Australie. Dans le second cas, notre pays participe activement à un projet international mené dans le cadre de l'OCDE. Pour ce qui est de la Détection avancée en politique de la recherche enfin, la Suisse applique un modèle américain en l'adaptant à ses propres besoins. Tout cela met en évidence le caractère international du thème des relations entre recherche et politique de l'éducation.

En Suisse, à l'heure actuelle, l'initiative la plus importante dans ce domaine est sans doute la

mise sur pied de la Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation (CORECHED). Elle a pour but d'améliorer la collaboration entre la politique de l'éducation et la recherche en éducation; elle a été fondée à la fin de l'année 1991, sur proposition de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE), d'entente avec la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), l'Office fédéral de l'éducation et de la science (OFES) et l'Office fédéral de l'industrie, des arts et métiers et du travail (OFIAMT).

Trois éléments ont été déterminants pour la fondation de la CORECHED. D'abord, un besoin urgent de mettre en place une structure de décision pour la participation suisse à des projets internationaux de recherche en éducation. Ensuite, et de manière plus importante encore, la nécessité d'avoir – même et peut-être surtout dans un pays fédéraliste – une politique nationale de recherche en éducation. Enfin, le fait que – en raison de la structure de notre système politique – la plupart des compétences en éducation sont assignées aux cantons, alors que la responsabilité de la recherche revient principalement à la Confédération. Pour formuler une politique de recherche en éducation, il faut donc que la Confédération et les cantons soient assis à la même table. D'autres partenaires encore se retrouvent aussi autour de cette même table de la CORECHED. Ce sont notamment des représentants de la recherche (Société suisse pour la recherche en éducation; Société suisse pour la recherche appliquée en matière de formation professionnelle; un membre du Conseil de la recherche du Fonds national; un représentant des milieux universitaires, respectivement de la Suisse romande et de la Suisse alémanique; un représentant des centres cantonaux ou régionaux de recherche en éducation de chacune des trois régions linguistiques majeures), des milieux des enseignants ainsi que de l'éducation des adultes. Le secrétariat de la CORECHED est assuré par le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE).

Tâches et fonctions

La CORECHED a pour tâche de promouvoir «... la collaboration entre la recherche éducationnelle, la politique de l'éducation et l'administration de l'enseignement. Elle assure la coopération entre la Confédération et les cantons en la matière. Elle remplit en particulier les fonctions suivantes:

1. Périodiquement, elle dresse le bilan de la situation, des développements et des tendances de la recherche en éducation en Suisse; elle examine également les relations de la recherche en éducation avec la politique de l'éducation, l'administration de l'enseignement et la pratique pédagogique.
2. Elle évalue ce bilan en rapport avec la situation et le développement de tous les secteurs du système éducatif et avec les perspectives de la politique éducative. Elle désigne les problèmes du système éducatif suisse auxquels la recherche et le développement éducationnels pourraient contribuer à répondre; elle définit les objectifs et les stratégies en vue de réaliser cette contribution. La liberté de la recherche est garantie.
3. Elle se prononce sur l'opportunité de la participation suisse à des projets internationaux de

recherche en éducation de portée nationale et coordonne de telles participations.

4. Elle prend l'initiative et/ou soutient la formulation de projets de recherche en éducation de portée nationale et favorise leur réalisation». (Mandat de CORECHED in: CSRE, 1993, p. 15).

Programme de travail 1994

Le programme de travail 1994 de la CORECHED comporte essentiellement les six éléments suivants:

1. Elaboration d'un document exhaustif de réflexion et de stratégies concernant l'état et les perspectives de la recherche en éducation en Suisse. Le document se basera sur les rapports fondamentaux existants. Il servira à développer des objectifs généraux, à élaborer des stratégies et à définir des priorités; il indiquera où et comment la CORECHED, dans le cadre de son mandat, compte déployer des activités. L'objectif ultime de documents sur la structuration et le développement de la recherche en éducation réside en son institutionnalisation en tant qu'instrument normal pour le courant normal de la gestion d'un système d'éducation.
2. Elaboration d'une conception détaillée illustrant comment la CORECHED compte remplir la tâche définie comme suit: «Périodiquement, elle dresse le bilan de la situation, des développements et des tendances de la recherche en éducation en Suisse» (cf. ci-dessus points 1 et 2 des tâches de la CORECHED).
3. Elaboration d'au moins une proposition de projet de recherche en éducation au niveau national. Cette proposition sera développée en collaboration étroite avec les responsables en matière de politique éducative de la CDIP et de la Confédération. La proposition comprendra des idées concrètes sur les possibilités de réalisation.
4. Elaboration d'un système de détection avancée qui, au début de projets d'innovation et de réforme au niveau national, assurera la consultation des milieux de la recherche (p. ex. mise en relief de la problématique en question au point de vue historique ou analyse des tendances internationales en la matière; proposition de différentes variantes de solution et appréciation prospective des mesures prises en considération).
5. Propositions concernant le futur financement de contributions suisses aux projets internationaux de recherche, mais également sur le financement des projets de portée nationale. Dans ce contexte, il s'agira notamment d'étudier des solutions impliquant le Fonds national, la création d'un pool spécifique ou un financement selon le modèle de la Commission pour l'encouragement de la recherche scientifique.
6. Propositions de stratégies pour mieux diffuser les connaissances existantes en sciences de l'éducation et pour mieux les rendre utiles pour les décideurs en matière d'instruction

publique (CORECHED, 1993, pp. 5-7).

Au-delà de la CORECHED, quelques perspectives sur le plan international

Avec les travaux de la CORECHED, la Suisse s'aligne sur un courant international qui, depuis le début des années 90, s'attaque pour la deuxième fois au problème crucial des relations entre recherche et politique de l'éducation. L'apparition de ce problème dans les années 1970, de même que les prises de conscience qu'il a provoquées ont été évoquées plus haut. La période de 1975 à 1990 n'a pas apporté de solution substantielle à cet égard; en dépit de quelques progrès réalisés, elle peut être décrite, sur le plan international, comme une phase de désillusion quant aux attentes des milieux de la politique face à la recherche en éducation. Cela se manifeste, par exemple, par un recul réel des dépenses en recherche éducationnelle dans plusieurs pays. Face à cette situation, la Conférence des ministres de l'éducation de l'OCDE a donné mandat à l'OCDE et à son Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (CERI) d'élaborer un rapport de clarification sur la structure et l'organisation de la recherche et du développement en éducation. Ce rapport, actuellement en voie d'élaboration, insistera beaucoup sur la communication directe entre les différents partenaires concernés par la recherche en éducation (recherche, politique et administration, enseignement); il sera soumis à la Conférence des ministres de 1995 (OCDE/CERI, à paraître en 1996). S'il est fort probable que ce rapport n'apportera pas la solution au problème des relations entre recherche et politique de l'éducation, on peut toutefois légitimement espérer qu'il posera des premiers jalons dans ce sens.

RÉFÉRENCES

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: **Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland: Situationsanalyse und Dokumentation.** Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, N° 98, BMBW, Bonn, 1991.

Bureau de la Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation / CORECHED: **Propositions du Bureau de la CORECHED à la Conférence plénière.** Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation / CSRE, novembre 1993.

Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation / CSRE: **La Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation.** Rapport d'activité 1991/1992, pp. 7-21, CSRE, Aarau, 1993.

Committee on the Federal Role in Education Research, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council (Atkinson, R. C. & Jackson, G. B. Eds.): **Research and Education Reform: Roles for the Office of Educational Research and Improvement.** National Academy Press, Washington D.C., 1992.

De Landsheere G.: **La recherche en éducation dans le monde.** Presses universitaires de France, Paris, 1986.

Heller G.: **L'école vaudoise: entre identité suisse et identité cantonale.** In F. de Capitani & G. Germann (Eds), *Auf dem Weg zu einer schweizerischen Identität 1848-1914*, pp. 245-268, Universitätsverlag, Freiburg (Schweiz), 1987.

Hutmacher W. & Perrenoud P.: **De la recherche en éducation à la pratique scolaire.** *Etudes pédagogiques 1974*, *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, pp. 38-54, Payot, Lausanne, 1974.

Hutmacher W. & Trier U. P.: **Zusammenarbeit zwischen Forschung, Schulpraxis, Schulverwaltung und Politik. Problemstellungen, Modelle, Empfehlungen für künftige Arbeiten.** In U. P. Trier (Ed.) *Streifzüge in der Bildungslandschaft: Schule zwischen Forschung, Verwaltung, Praxis und Politik*, pp. 27-54, (Verfasst und erstmals erschienen in 1976), Orell Füssli, Zürich, 1993.

OCDE / Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement / CERI: **Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE.** OCDE, Paris, 1992.

OCDE / CERI.: **Rapport de clarification sur la structure et l'organisation de la recherche et du développement en éducation** (titre provisoire). En voie d'élaboration, à paraître en 1996.

Office fédéral de la statistique / OFS: **Les indicateurs de l'enseignement en Suisse**. Série Statistique de la Suisse N° 15, OFS, Berne, 1993.

Pini G.: **Innovation pédagogique et recherche en éducation. Tracas et péripéties d'un pacte inachevé ou Réflexions un peu amères en forme d'autocritique**. Journal de l'enseignement primaire, N° 30, pp. 25-27, Département de l'Instruction publique du canton de Genève, 1990.

Poglia E.: **La recherche en éducation en Suisse. Prévisions de développement pour les prochaines années**. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1986.

Schweizerischer Wissenschaftsrat / SWR: **Forschungspolitische Früherkennung. Konzept, Leitfaden**. SWR, Bern, 1992.

Société suisse pour la recherche en éducation / SSRE: **Plan de développement pour la recherche éducationnelle en Suisse** SSRE, Aarau, 1988.

3

LES RAPPORTS ENTRE RECHERCHE ET POLITIQUE DE L'ÉDUCATION: PRESENTATION DE QUELQUES RÉALISATIONS ACTUELLES

RIASSUNTO

Nei suoi rapporti con «il terreno», la ricerca in educazione è in relazione con 3 diversi partner: la pratica scolastica, l'amministrazione scolastica e la politica dell'educazione. E' ai rapporti con quest'ultima istanza che è consacrato essenzialmente questo articolo, strutturato in 3 parti.

In primo luogo, sono evidenziati alcuni aspetti dei rapporti fra ricerca e politica dell'educazione: ruolo e funzioni della ricerca in educazione, problematiche relative alla collaborazione fra ricerca e politica dell'educazione.

Successivamente sono presentate 3 realizzazioni che contribuiscono all'articolazione fra questi due campi. Si tratta del piano di sviluppo della Società svizzera per la ricerca in educazione / SSRE, degli indicatori internazionali dell'insegnamento / INES e delle prospettive in politica della ricerca.

L'ultima parte è infine dedicata alla conferenza svizzera di coordinamento per la ricerca in educazione / CORECHED, la cui creazione, (fine 1991), costituisce una tappa decisiva nella collaborazione fra rappresentanti della ricerca e dei 3 settori sopraccitati.

ZUSAMMENFASSUNG

In ihren Beziehungen zur «Praxis» hat es die Bildungsforschung vor allem mit drei Partnern zu tun: der Schulpraxis, der Bildungsverwaltung und der Bildungspolitik. Den Beziehungen mit der letzteren Instanz ist dieser Artikel zur Hauptsache gewidmet. Er gliedert sich in drei Teile.

Vorerst wird auf das eingegangen, was die Bildungsforschung in ihren Beziehungen zur Bildungspolitik ins Spiel einbringen kann: Rolle und Funktionen der Bildungsforschung, Fragen zur Zusammenarbeit zwischen Forschung und Politik im Bildungsbereich.

Sodann werden drei Beispiele aufgeführt, die realisierte Versuche zeigen, Brücken zwischen den beiden Bereichen zu schlagen. Es sind dies der Entwicklungsplan der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF), das Indikatorenprojekt (INES) der OECD und das Forschungspolitische Frühwarnsystem (FER) des Schweizerischen Wissenschaftsrats.

Der letzte Teil ist der CORECHED gewidmet, der Koordinationskonferenz Bildungsforschung, deren Schaffung Ende 1991 einen entscheidenden Schritt in der Zusammenarbeit zwischen der Bildungsforschung und den obenerwähnten drei Bereichen der Praxis bedeutete.

CHAPITRE IV



L'INITIATION À LA RECHERCHE À L'INSTITUT PÉDAGOGIQUE

GÉRARD PIQUEREZ

GÉRARD PIQUEREZ, RESPONSABLE DE LA SECTION RECHERCHE
ET DÉVELOPPEMENT DE L'INSTITUT PÉDAGOGIQUE, PORRENTRUY

1

INTRODUCTION

L'institut pédagogique du canton du Jura, lieu de formation de tous les enseignants du canton depuis 1984, est composé de quatre sections: la formation initiale, la formation continue et le perfectionnement, la documentation et l'audiovisuel (DOCAV) et la recherche et développement (SRD).

Parmi les tâches de la SRD, il en est une qui consiste à *initier les enseignants aux méthodes et aux résultats de la recherche pédagogique appliquée, dans le cadre de la formation initiale et de la formation continue*. Pour réaliser ce but, la SRD dispose d'heures d'enseignement ainsi que d'une petite décharge pour permettre un accompagnement des travaux des étudiants. L'approche de la recherche en formation initiale se réalise au travers de cours en première et deuxième années et se conclut par la conduite d'une recherche. Cette dernière peut être qualifiée d'exploratoire avec pour caractéristique principale de porter sur de modestes échantillons de sujets.

2

TRAVAIL DE RECHERCHE: A QUOI SERT-IL?

Son but apparent et premier est de permettre l'approfondissement d'un intérêt personnel révélé durant la première année de formation. L'étude ainsi fondée autorise une initiation à la recherche en sciences humaines.

La réalisation d'un travail de recherche par les étudiants poursuit des **objectifs d'apprentissage**. Pris isolément, chacun de ces objectifs n'est pas spécifique à la recherche, car des buts similaires sont visés en d'autres moments et en d'autres lieux de la formation d'enseignants. Par contre, l'initiation à la recherche telle qu'on la conçoit à l'Institut pédagogique, permet d'associer et de viser de nombreux objectifs d'apprentissage.

Les objectifs d'apprentissage

En réalisant leur petite recherche, les étudiants vont tenter de produire un savoir plus ou moins utilisable après coup dans leur pratique. Bien évidemment, l'initiation en question ne vise pas à les former pour devenir chercheurs en sciences humaines. En revanche, les acquisitions visées représentent autant de compétences directement transférables dans leur pratique en classe. L'expérience d'une recherche exploratoire a l'ambition globale de:

- faciliter la collaboration entre les chercheurs et les enseignants;
- permettre une meilleure utilisation dans la pratique des recherches produites dans le champ pédagogique;
- donner quelques moyens pour réaliser des investigations ponctuelles (par exemple, formuler les questions d'un contrôle ou évaluer «en profondeur» une nouvelle séquence didactique) sur le terrain de la pratique.

Par ailleurs, les objectifs d'apprentissage visés par notre initiation à la recherche appartiennent aux trois domaines suivants:

- a. **le rapport à la recherche,**
- b. **le recueil de données et l'organisation de la production,**
- c. **la relation avec les autres.**

Le rapport à la recherche

Dans ce domaine, on trouve les apprentissages qui concernent le rapport d'un chercheur avec un objet d'étude qui, dans le champ pédagogique, est constitué très souvent de comportements d'élèves ou d'enseignants.

Ces apprentissages ont trait à:

- **la curiosité** (se questionner à propos du réel et sur les représentations qu'on possède avec lui);
- **la décentration** (s'impliquer et pourtant prendre une position d'extériorité);
- **la mise en question** de ses propres présupposés et opinions;
- **l'humilité** (on ne sais pas tout);
- **la conscience de la complexité** (même si l'investigation ne s'intéresse qu'à un aspect très restreint);
- **l'utilisation de théories existantes** (pouvoir, sans les dénaturer, utiliser des concepts venant d'horizons divers);
- **la créativité** (porter un regard nouveau sur une réalité et inventer les procédures qui permettent de l'analyser,...).

Le recueil de données et l'organisation de la production

Un objet d'étude n'est construit que dans la mesure où l'on a pu rassembler des informations le concernant, les organiser afin de pouvoir les traiter, les mettre en relations les unes avec les autres et placer le résultat obtenu en perspective avec les caractéristiques du monde pédagogique concerné. Certains apprentissages nécessaires à cette activité complexe servent souvent d'emblème à la recherche. Dans ce domaine, on trouve plus spécifiquement les apprentissages qui concernent :

- **le recueil des données** (questionnaires, entretiens, observations, documentation);
- **la description de faits** ou d'événements;
- **l'organisation** de ce matériel afin de permettre son analyse;
- **l'analyse et l'interprétation des données** (statistiques, analyse qualitative, analyse du contenu ou mise en évidence d'un sens, ...);
- **la rédaction du travail de recherche** (écriture, tableaux, mise en page, bibliographie, ...);
- **la présentation orale** (exposé oral suivi de questions, utilisation de documents audio ou vidéo, ...).

La relation avec les autres

Tout travail pédagogique s'inscrit dans le cadre de relations entre des individus et des groupes. Il en est de même lors de la réalisation d'une recherche. Dans cette activité, les étudiants exercent et développent des compétences relationnelles dans les domaines suivants :

- **entrer en relation**, écouter, tenter de comprendre;
- **exposer** un projet, des intentions, défendre son point de vue;
- **négoier** (par exemple, pour avoir accès à une classe);
- **demander** de l'aide, des informations;
- **adopter** une position en cohérence avec une éthique.

Ces apprentissages s'effectuent aussi dans la relation :

- entre les étudiants eux-mêmes (ils travaillent le plus souvent par groupes de deux);
- entre les étudiants et les élèves ou les enseignants;
- entre les étudiants et leur accompagnant de recherche;
- entre les étudiants et un public plus ou moins vaste qu'il faut informer et convaincre.

N'oublions cependant pas que l'acte de chercher devrait aussi développer chez l'étudiant des dispositions qui ne sont pas seulement techniques ou cognitives, mais qui sont apparentées à une manière d'être, à des attitudes face à un objet de recherche.

3 **COMPETENCES NECESSAIRES AU TRAVAIL DE RECHERCHE**

Les principales compétences à acquérir nécessitent, pour la plupart, la construction «d'outils» méthodologiques ou cognitifs, par exemple:

- être sensibilisé aux moyens et processus de communication et savoir communiquer; être capable de se décentrer; s'observer en groupe et appliquer certains éléments de base des théories de la communication; maîtriser les rudiments de techniques de conduite d'entretien; connaître et prendre en compte les contextes socioculturel et institutionnel liés à l'objet de la recherche; s'exprimer dans un langage clair et concis;
- formuler et évaluer des objectifs de manière claire et ciblée; élaborer des stratégies pour atteindre des objectifs donnés; construire une grille d'observation; savoir s'exprimer par écrit;
- recueillir l'information; savoir observer une situation et en rendre compte; utiliser les différents supports d'information; savoir collecter des données sur une population; prendre des notes, le P.V. d'une réunion.
- traiter l'information; disposer de notions de base relatives aux méthodes d'enquête, d'observation, etc.; résumer ou synthétiser (oralement ou par écrit) un article, un ouvrage, une discussion, un entretien; réaliser un dossier ou recueillir et actualiser une documentation; analyser le contenu d'un entretien, d'un document, etc.; être capable d'intégrer des connaissances pluridisciplinaires; acquérir quelques connaissances en matière statistique;
- savoir organiser le travail seul ou en groupe;
- gérer le temps à disposition, savoir planifier son temps; ...

4 **LES PHASES DU TRAVAIL**

Les objectifs du travail de recherche, ses principaux modèles possibles, les conditions générales de sa réalisation et des exigences minimales impliquent une structuration du cours d'initiation en une succession de phases essentielles.

L'élaboration du projet

Parallèlement à une initiation au maniement d'outils et de techniques d'observation ou d'en-

quête, ces phases principales sont introduites comme suit:

1. **Information générale** à propos du travail de recherche par l'accompagnateur. Première sensibilisation: place du travail de recherche dans la formation, objectifs, attentes, modèles, calendrier, etc.
2. **Premières idées de thèmes de travail**, premiers contacts entre étudiants en vue de la constitution de groupes affinitaires liés aux thèmes. En parallèle, l'accompagnateur précise les informations et les directives générales que doit suivre le petit travail de recherche.
3. **Premiers choix des étudiants**. Début d'exploration des pistes possibles autour d'un thème donné (ou de plusieurs thèmes envisagés) par un groupe donné. En parallèle, échanges avec l'accompagnateur sur l'adéquation et l'intérêt du thème dans le cadre d'une formation pédagogique et sur les possibilités d'en faire un thème «praticable» pour un travail de recherche.

Ces trois premières phases se déroulent sous forme de cours, en classe initiale, parallèlement à des travaux sur la démarche de recherche en général. Cela débouche sur un choix plus affirmé. Dès la phase 4, l'accompagnement devient spécifique à chaque projet.

4. **Esquisse du projet**. Formulation des grandes lignes du projet de travail de recherche. En parallèle, échanges avec l'accompagnateur sur la délimitation plus précise de l'objet, sa faisabilité, sa pertinence, ses limites, les méthodes et outils qui pourraient être utilisés.
5. **Préparation et dépôt du projet** (document écrit). Précision de l'objet, du cadre théorique et de la démarche. Début d'élaboration d'une documentation, contacts informels pour vérifier la faisabilité du projet. Fin de la classe initiale.
6. **Evaluation du projet**; elle peut déboucher sur des remarques et recommandations, et/ou des demandes de compléments, voire sur un refus du projet.

Réalisation du travail de recherche

Le découpage ci-dessous est sous-jacent aux modèles les plus répandus:

7. Exploration du thème. Lectures.
8. Préparation des moyens pour recueillir les «données».
9. Recueil des «données».
10. Dépouillement du matériel recueilli.
11. Analyse des données.
12. Première version du document final.
13. Evaluation par l'accompagnateur.
14. Rédaction finale.
15. Présentation.
16. Modifications éventuelles.

17. Dépôt des trois exemplaires finaux.

5

TYPES ET DEMARCHES DE RECHERCHE

Après dix ans d'essais divers, nous pensons qu'il faut éviter le rapport de recherche débutant par quelques pages de théorie, suivies d'un chapitre décrivant et analysant les données recueillies sans établir un lien entre ces deux parties car cela ne répond pas à l'objectif qui veut que l'étudiant utilise ou s'inspire de concepts théoriques pour comprendre et ses données, et le réel qu'il a observé; il faut qu'il réalise une certaine intégration de connaissances ayant des statuts différents.

Types de travail de recherche

Au cours des années passées, diverses problématiques ont été abordées. La plupart des thèmes touchés ont porté sur:

- la communication, comme par exemple le non-verbal dans la relation pédagogique, la formulation de consignes, l'évaluation, ...
- les problèmes liés aux handicaps socioculturels, comme la violence à l'école, l'échec scolaire,...
- les portraits de populations ou de sous-populations d'élèves ou d'enseignants, sur la connaissance de leurs milieux de travail comme l'organisation de l'espace dans une classe enfantine,...
- l'analyse de méthodes ou de pratiques pédagogiques, comme par exemple en 1986 une comparaison entre les différentes méthodes d'enseignement de la lecture pratiquées en Ajoie,...
- la formation,...

Les démarches

Les démarches sont souvent **mixtes**; la méthode choisie peut être en premier l'**entretien semi-dirigé**, auquel s'ajoute, selon les cas, **une évaluation par un test** ou l'**analyse du contenu de documents** scolaires.

Les autres démarches recensées sont les suivantes:

- l'**enquête par questionnaire** est de moins en moins utilisée, sans doute à cause des difficultés qu'on rencontre à construire ce moyen de récolter l'information et par peur d'em-

ployer certaines méthodes statistiques. Cependant certains travaux de recherche combinent l'approche quantitative et l'approche qualitative, ce qui représente à mon sens la voie la meilleure pour atteindre les objectifs fixés;

- **l'observation systématique** au moyen d'une grille est assez fréquente.

Le choix de l'un ou l'autre type de travail et de l'une ou l'autre démarche résulte d'une conjonction entre intérêts et capacités des étudiants, temps disponible, problématique commune, travaux et documents disponibles sur chaque thème, accès aux classes, etc. Cela demande de la part de l'accompagnateur une ouverture à des modèles et à des démarches variés. La perspective actuelle consiste à introduire, à titre expérimental, de nouvelles démarches et à évaluer leurs utilisations avant de les proposer plus systématiquement ou de les adapter, voire d'y renoncer.

6 CONCLUSION

L'initiation à la recherche devrait permettre d'acquérir des moyens, **des outils d'analyse**, d'**apprendre** à observer, à mener des entretiens, à communiquer clairement sa pensée, à récolter des informations, à analyser des situations complexes, à réfléchir...

Le travail ainsi mené devrait aider l'étudiant à **se décentrer**, à prendre du recul par rapport à une pratique professionnelle. Il devrait provoquer le développement d'une attitude critique par rapport au savoir et/ou à la pratique. Aucune évaluation ne permet d'avancer que ces buts sont atteints. Néanmoins, nous pouvons affirmer que notre initiation donne l'occasion aux étudiants de s'informer sur d'autres expériences, de confronter une pratique particulière avec d'autres. Elle aide aussi à mieux comprendre les significations d'un événement, d'une conduite ou d'une situation, à identifier quelques mécanismes et à trouver des facteurs explicatifs. Enfin, elle permet parfois de comprendre comment certaines personnes perçoivent ou vivent un problème, une situation. Elle relativise les évidences du sens commun, fait prendre conscience de la complexité du réel, de la multiplicité des points de vue. Elle sert ainsi à rompre avec quelques préjugés et fausses évidences par une mise à l'épreuve des faits, par l'expérimentation et la vérification systématique.

Ce texte est aussi inspiré de réflexions menées au sein de l'Institut d'études sociales de Genève, lieu chargé de former également des travailleurs de terrain.

4

L'INITIATION A LA RECHERCHE A L'INSTITUT PEDAGOGIQUE

RIASSUNTO

Uno dei compiti della sezione «Ricerca e Sviluppo» (SRD) dell'Istituto pedagogico è quello di avvicinare seguendo la linea delle tesi attuali degli HEP, gli insegnanti ai metodi ed ai risultati della ricerca pedagogica applicata, nel contesto della formazione iniziale e della formazione permanente.

Si evocano dieci anni di esperienze, di tentativi e di riflessioni. Sono descritti gli obiettivi e gli scopi pratici, esposte le competenze mirate, enumerati i mezzi a disposizione. Vengono illustrate le fasi di questa iniziazione alla ricerca, presentati succintamente i temi scelti e le procedure di ricerca utilizzate. Nella conclusione si esprimono infine alcune constatazioni e si evidenziano i risultati incoraggianti conseguiti.

ZUSAMMENFASSUNG

Eine der Aufgaben der Sektion «Recherche et développement» (SRD) des Pädagogischen Instituts des Kantons Jura besteht – im Einklang mit den aktuellen Thesen zu den Pädagogischen Hochschulen – darin, die Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen ihrer Grundausbildung wie auch der Fortbildung in die Methoden und Ergebnisse der angewandten pädagogischen Forschung einzuführen.

Der Beitrag ruft Erfahrungen und Überlegungen aus zehn Jahren in Erinnerung. Er beschreibt die Zwecke und Ziele, die angestrebten Kompetenzen und die zur Verfügung stehenden Mittel. Ferner werden die Etappen der Initiation ins Forschungsgeschehen, die bearbeiteten Themenkreise und die verwendeten Forschungsmethoden summarisch dargestellt und abschliessend einige Feststellungen zu den als ermutigend zu bezeichnenden bisherigen Ergebnissen gemacht.

CHAPITRE V



LE RÔLE
DE LA RECHERCHE
DANS L'INNOVATION

FIGURELLA GABRIEL

FIGURE 1
FIGURE 2
FIGURE 3
FIGURE 4
FIGURE 5
FIGURE 6
FIGURE 7
FIGURE 8
FIGURE 9
FIGURE 10
FIGURE 11
FIGURE 12
FIGURE 13
FIGURE 14
FIGURE 15
FIGURE 16
FIGURE 17
FIGURE 18
FIGURE 19
FIGURE 20
FIGURE 21
FIGURE 22
FIGURE 23
FIGURE 24
FIGURE 25
FIGURE 26
FIGURE 27
FIGURE 28
FIGURE 29
FIGURE 30
FIGURE 31
FIGURE 32
FIGURE 33
FIGURE 34
FIGURE 35
FIGURE 36
FIGURE 37
FIGURE 38
FIGURE 39
FIGURE 40
FIGURE 41
FIGURE 42
FIGURE 43
FIGURE 44
FIGURE 45
FIGURE 46
FIGURE 47
FIGURE 48
FIGURE 49
FIGURE 50
FIGURE 51
FIGURE 52
FIGURE 53
FIGURE 54
FIGURE 55
FIGURE 56
FIGURE 57
FIGURE 58
FIGURE 59
FIGURE 60
FIGURE 61
FIGURE 62
FIGURE 63
FIGURE 64
FIGURE 65
FIGURE 66
FIGURE 67
FIGURE 68
FIGURE 69
FIGURE 70
FIGURE 71
FIGURE 72
FIGURE 73
FIGURE 74
FIGURE 75
FIGURE 76
FIGURE 77
FIGURE 78
FIGURE 79
FIGURE 80
FIGURE 81
FIGURE 82
FIGURE 83
FIGURE 84
FIGURE 85
FIGURE 86
FIGURE 87
FIGURE 88
FIGURE 89
FIGURE 90
FIGURE 91
FIGURE 92
FIGURE 93
FIGURE 94
FIGURE 95
FIGURE 96
FIGURE 97
FIGURE 98
FIGURE 99
FIGURE 100
FIGURE 101
FIGURE 102
FIGURE 103
FIGURE 104
FIGURE 105
FIGURE 106
FIGURE 107
FIGURE 108
FIGURE 109
FIGURE 110
FIGURE 111
FIGURE 112
FIGURE 113
FIGURE 114
FIGURE 115
FIGURE 116
FIGURE 117
FIGURE 118
FIGURE 119
FIGURE 120
FIGURE 121
FIGURE 122
FIGURE 123
FIGURE 124
FIGURE 125
FIGURE 126
FIGURE 127
FIGURE 128
FIGURE 129
FIGURE 130
FIGURE 131
FIGURE 132
FIGURE 133
FIGURE 134
FIGURE 135
FIGURE 136
FIGURE 137
FIGURE 138
FIGURE 139
FIGURE 140
FIGURE 141
FIGURE 142
FIGURE 143
FIGURE 144
FIGURE 145
FIGURE 146
FIGURE 147
FIGURE 148
FIGURE 149
FIGURE 150
FIGURE 151
FIGURE 152
FIGURE 153
FIGURE 154
FIGURE 155
FIGURE 156
FIGURE 157
FIGURE 158
FIGURE 159
FIGURE 160
FIGURE 161
FIGURE 162
FIGURE 163
FIGURE 164
FIGURE 165
FIGURE 166
FIGURE 167
FIGURE 168
FIGURE 169
FIGURE 170
FIGURE 171
FIGURE 172
FIGURE 173
FIGURE 174
FIGURE 175
FIGURE 176
FIGURE 177
FIGURE 178
FIGURE 179
FIGURE 180
FIGURE 181
FIGURE 182
FIGURE 183
FIGURE 184
FIGURE 185
FIGURE 186
FIGURE 187
FIGURE 188
FIGURE 189
FIGURE 190
FIGURE 191
FIGURE 192
FIGURE 193
FIGURE 194
FIGURE 195
FIGURE 196
FIGURE 197
FIGURE 198
FIGURE 199
FIGURE 200
FIGURE 201
FIGURE 202
FIGURE 203
FIGURE 204
FIGURE 205
FIGURE 206
FIGURE 207
FIGURE 208
FIGURE 209
FIGURE 210
FIGURE 211
FIGURE 212
FIGURE 213
FIGURE 214
FIGURE 215
FIGURE 216
FIGURE 217
FIGURE 218
FIGURE 219
FIGURE 220
FIGURE 221
FIGURE 222
FIGURE 223
FIGURE 224
FIGURE 225
FIGURE 226
FIGURE 227
FIGURE 228
FIGURE 229
FIGURE 230
FIGURE 231
FIGURE 232
FIGURE 233
FIGURE 234
FIGURE 235
FIGURE 236
FIGURE 237
FIGURE 238
FIGURE 239
FIGURE 240
FIGURE 241
FIGURE 242
FIGURE 243
FIGURE 244
FIGURE 245
FIGURE 246
FIGURE 247
FIGURE 248
FIGURE 249
FIGURE 250
FIGURE 251
FIGURE 252
FIGURE 253
FIGURE 254
FIGURE 255
FIGURE 256
FIGURE 257
FIGURE 258
FIGURE 259
FIGURE 260
FIGURE 261
FIGURE 262
FIGURE 263
FIGURE 264
FIGURE 265
FIGURE 266
FIGURE 267
FIGURE 268
FIGURE 269
FIGURE 270
FIGURE 271
FIGURE 272
FIGURE 273
FIGURE 274
FIGURE 275
FIGURE 276
FIGURE 277
FIGURE 278
FIGURE 279
FIGURE 280
FIGURE 281
FIGURE 282
FIGURE 283
FIGURE 284
FIGURE 285
FIGURE 286
FIGURE 287
FIGURE 288
FIGURE 289
FIGURE 290
FIGURE 291
FIGURE 292
FIGURE 293
FIGURE 294
FIGURE 295
FIGURE 296
FIGURE 297
FIGURE 298
FIGURE 299
FIGURE 300
FIGURE 301
FIGURE 302
FIGURE 303
FIGURE 304
FIGURE 305
FIGURE 306
FIGURE 307
FIGURE 308
FIGURE 309
FIGURE 310
FIGURE 311
FIGURE 312
FIGURE 313
FIGURE 314
FIGURE 315
FIGURE 316
FIGURE 317
FIGURE 318
FIGURE 319
FIGURE 320
FIGURE 321
FIGURE 322
FIGURE 323
FIGURE 324
FIGURE 325
FIGURE 326
FIGURE 327
FIGURE 328
FIGURE 329
FIGURE 330
FIGURE 331
FIGURE 332
FIGURE 333
FIGURE 334
FIGURE 335
FIGURE 336
FIGURE 337
FIGURE 338
FIGURE 339
FIGURE 340
FIGURE 341
FIGURE 342
FIGURE 343
FIGURE 344
FIGURE 345
FIGURE 346
FIGURE 347
FIGURE 348
FIGURE 349
FIGURE 350
FIGURE 351
FIGURE 352
FIGURE 353
FIGURE 354
FIGURE 355
FIGURE 356
FIGURE 357
FIGURE 358
FIGURE 359
FIGURE 360
FIGURE 361
FIGURE 362
FIGURE 363
FIGURE 364
FIGURE 365
FIGURE 366
FIGURE 367
FIGURE 368
FIGURE 369
FIGURE 370
FIGURE 371
FIGURE 372
FIGURE 373
FIGURE 374
FIGURE 375
FIGURE 376
FIGURE 377
FIGURE 378
FIGURE 379
FIGURE 380
FIGURE 381
FIGURE 382
FIGURE 383
FIGURE 384
FIGURE 385
FIGURE 386
FIGURE 387
FIGURE 388
FIGURE 389
FIGURE 390
FIGURE 391
FIGURE 392
FIGURE 393
FIGURE 394
FIGURE 395
FIGURE 396
FIGURE 397
FIGURE 398
FIGURE 399
FIGURE 400
FIGURE 401
FIGURE 402
FIGURE 403
FIGURE 404
FIGURE 405
FIGURE 406
FIGURE 407
FIGURE 408
FIGURE 409
FIGURE 410
FIGURE 411
FIGURE 412
FIGURE 413
FIGURE 414
FIGURE 415
FIGURE 416
FIGURE 417
FIGURE 418
FIGURE 419
FIGURE 420
FIGURE 421
FIGURE 422
FIGURE 423
FIGURE 424
FIGURE 425
FIGURE 426
FIGURE 427
FIGURE 428
FIGURE 429
FIGURE 430
FIGURE 431
FIGURE 432
FIGURE 433
FIGURE 434
FIGURE 435
FIGURE 436
FIGURE 437
FIGURE 438
FIGURE 439
FIGURE 440
FIGURE 441
FIGURE 442
FIGURE 443
FIGURE 444
FIGURE 445
FIGURE 446
FIGURE 447
FIGURE 448
FIGURE 449
FIGURE 450
FIGURE 451
FIGURE 452
FIGURE 453
FIGURE 454
FIGURE 455
FIGURE 456
FIGURE 457
FIGURE 458
FIGURE 459
FIGURE 460
FIGURE 461
FIGURE 462
FIGURE 463
FIGURE 464
FIGURE 465
FIGURE 466
FIGURE 467
FIGURE 468
FIGURE 469
FIGURE 470
FIGURE 471
FIGURE 472
FIGURE 473
FIGURE 474
FIGURE 475
FIGURE 476
FIGURE 477
FIGURE 478
FIGURE 479
FIGURE 480
FIGURE 481
FIGURE 482
FIGURE 483
FIGURE 484
FIGURE 485
FIGURE 486
FIGURE 487
FIGURE 488
FIGURE 489
FIGURE 490
FIGURE 491
FIGURE 492
FIGURE 493
FIGURE 494
FIGURE 495
FIGURE 496
FIGURE 497
FIGURE 498
FIGURE 499
FIGURE 500
FIGURE 501
FIGURE 502
FIGURE 503
FIGURE 504
FIGURE 505
FIGURE 506
FIGURE 507
FIGURE 508
FIGURE 509
FIGURE 510
FIGURE 511
FIGURE 512
FIGURE 513
FIGURE 514
FIGURE 515
FIGURE 516
FIGURE 517
FIGURE 518
FIGURE 519
FIGURE 520
FIGURE 521
FIGURE 522
FIGURE 523
FIGURE 524
FIGURE 525
FIGURE 526
FIGURE 527
FIGURE 528
FIGURE 529
FIGURE 530
FIGURE 531
FIGURE 532
FIGURE 533
FIGURE 534
FIGURE 535
FIGURE 536
FIGURE 537
FIGURE 538
FIGURE 539
FIGURE 540
FIGURE 541
FIGURE 542
FIGURE 543
FIGURE 544
FIGURE 545
FIGURE 546
FIGURE 547
FIGURE 548
FIGURE 549
FIGURE 550
FIGURE 551
FIGURE 552
FIGURE 553
FIGURE 554
FIGURE 555
FIGURE 556
FIGURE 557
FIGURE 558
FIGURE 559
FIGURE 560
FIGURE 561
FIGURE 562
FIGURE 563
FIGURE 564
FIGURE 565
FIGURE 566
FIGURE 567
FIGURE 568
FIGURE 569
FIGURE 570
FIGURE 571
FIGURE 572
FIGURE 573
FIGURE 574
FIGURE 575
FIGURE 576
FIGURE 577
FIGURE 578
FIGURE 579
FIGURE 580
FIGURE 581
FIGURE 582
FIGURE 583
FIGURE 584
FIGURE 585
FIGURE 586
FIGURE 587
FIGURE 588
FIGURE 589
FIGURE 590
FIGURE 591
FIGURE 592
FIGURE 593
FIGURE 594
FIGURE 595
FIGURE 596
FIGURE 597
FIGURE 598
FIGURE 599
FIGURE 600
FIGURE 601
FIGURE 602
FIGURE 603
FIGURE 604
FIGURE 605
FIGURE 606
FIGURE 607
FIGURE 608
FIGURE 609
FIGURE 610
FIGURE 611
FIGURE 612
FIGURE 613
FIGURE 614
FIGURE 615
FIGURE 616
FIGURE 617
FIGURE 618
FIGURE 619
FIGURE 620
FIGURE 621
FIGURE 622
FIGURE 623
FIGURE 624
FIGURE 625
FIGURE 626
FIGURE 627
FIGURE 628
FIGURE 629
FIGURE 630
FIGURE 631
FIGURE 632
FIGURE 633
FIGURE 634
FIGURE 635
FIGURE 636
FIGURE 637
FIGURE 638
FIGURE 639
FIGURE 640
FIGURE 641
FIGURE 642
FIGURE 643
FIGURE 644
FIGURE 645
FIGURE 646
FIGURE 647
FIGURE 648
FIGURE 649
FIGURE 650
FIGURE 651
FIGURE 652
FIGURE 653
FIGURE 654
FIGURE 655
FIGURE 656
FIGURE 657
FIGURE 658
FIGURE 659
FIGURE 660
FIGURE 661
FIGURE 662
FIGURE 663
FIGURE 664
FIGURE 665
FIGURE 666
FIGURE 667
FIGURE 668
FIGURE 669
FIGURE 670
FIGURE 671
FIGURE 672
FIGURE 673
FIGURE 674
FIGURE 675
FIGURE 676
FIGURE 677
FIGURE 678
FIGURE 679
FIGURE 680
FIGURE 681
FIGURE 682
FIGURE 683
FIGURE 684
FIGURE 685
FIGURE 686
FIGURE 687
FIGURE 688
FIGURE 689
FIGURE 690
FIGURE 691
FIGURE 692
FIGURE 693
FIGURE 694
FIGURE 695
FIGURE 696
FIGURE 697
FIGURE 698
FIGURE 699
FIGURE 700
FIGURE 701
FIGURE 702
FIGURE 703
FIGURE 704
FIGURE 705
FIGURE 706
FIGURE 707
FIGURE 708
FIGURE 709
FIGURE 710
FIGURE 711
FIGURE 712
FIGURE 713
FIGURE 714
FIGURE 715
FIGURE 716
FIGURE 717
FIGURE 718
FIGURE 719
FIGURE 720
FIGURE 721
FIGURE 722
FIGURE 723
FIGURE 724
FIGURE 725
FIGURE 726
FIGURE 727
FIGURE 728
FIGURE 729
FIGURE 730
FIGURE 731
FIGURE 732
FIGURE 733
FIGURE 734
FIGURE 735
FIGURE 736
FIGURE 737
FIGURE 738
FIGURE 739
FIGURE 740
FIGURE 741
FIGURE 742
FIGURE 743
FIGURE 744
FIGURE 745
FIGURE 746
FIGURE 747
FIGURE 748
FIGURE 749
FIGURE 750
FIGURE 751
FIGURE 752
FIGURE 753
FIGURE 754
FIGURE 755
FIGURE 756
FIGURE 757
FIGURE 758
FIGURE 759
FIGURE 760
FIGURE 761
FIGURE 762
FIGURE 763
FIGURE 764
FIGURE 765
FIGURE 766
FIGURE 767
FIGURE 768
FIGURE 769
FIGURE 770
FIGURE 771
FIGURE 772
FIGURE 773
FIGURE 774
FIGURE 775
FIGURE 776
FIGURE 777
FIGURE 778
FIGURE 779
FIGURE 780
FIGURE 781
FIGURE 782
FIGURE 783
FIGURE 784
FIGURE 785
FIGURE 786
FIGURE 787
FIGURE 788
FIGURE 789
FIGURE 790
FIGURE 791
FIGURE 792
FIGURE 793
FIGURE 794
FIGURE 795
FIGURE 796
FIGURE 797
FIGURE 798
FIGURE 799
FIGURE 800
FIGURE 801
FIGURE 802
FIGURE 803
FIGURE 804
FIGURE 805
FIGURE 806
FIGURE 807
FIGURE 808
FIGURE 809
FIGURE 810
FIGURE 811
FIGURE 812
FIGURE 813
FIGURE 814
FIGURE 815
FIGURE 816
FIGURE 817
FIGURE 818
FIGURE 819
FIGURE 820
FIGURE 821
FIGURE 822
FIGURE 823
FIGURE 824
FIGURE 825
FIGURE 826
FIGURE 827
FIGURE 828
FIGURE 829
FIGURE 830
FIGURE 831
FIGURE 832
FIGURE 833
FIGURE 834
FIGURE 835
FIGURE 836
FIGURE 837
FIGURE 838
FIGURE 839
FIGURE 840
FIGURE 841
FIGURE 842
FIGURE 843
FIGURE 844
FIGURE 845
FIGURE 846
FIGURE 847
FIGURE 848
FIGURE 849
FIGURE 850
FIGURE 851
FIGURE 852
FIGURE 853
FIGURE 854
FIGURE 855
FIGURE 856
FIGURE 857
FIGURE 858
FIGURE 859
FIGURE 860
FIGURE 861
FIGURE 862
FIGURE 863
FIGURE 864
FIGURE 865
FIGURE 866
FIGURE 867
FIGURE 868
FIGURE 869
FIGURE 870
FIGURE 871
FIGURE 872
FIGURE 873
FIGURE 874
FIGURE 875
FIGURE 876
FIGURE 877
FIGURE 878
FIGURE 879
FIGURE 880
FIGURE 881
FIGURE 882
FIGURE 883
FIGURE 884
FIGURE 885
FIGURE 886
FIGURE 887
FIGURE 888
FIGURE 889
FIGURE 890
FIGURE 891
FIGURE 892
FIGURE 893
FIGURE 894
FIGURE 895
FIGURE 896
FIGURE 897
FIGURE 898
FIGURE 899
FIGURE 900
FIGURE 901
FIGURE 902
FIGURE 903
FIGURE 904
FIGURE 905
FIGURE 906
FIGURE 907
FIGURE 908
FIGURE 909
FIGURE 910
FIGURE 911
FIGURE 912
FIGURE 913
FIGURE 914
FIGURE 915
FIGURE 916
FIGURE 917
FIGURE 918
FIGURE 919
FIGURE 920
FIGURE 921
FIGURE 922
FIGURE 923
FIGURE 924
FIGURE 925
FIGURE 926
FIGURE 927
FIGURE 928
FIGURE 929
FIGURE 930
FIGURE 931
FIGURE 932
FIGURE 933
FIGURE 934
FIGURE 935
FIGURE 936
FIGURE 937
FIGURE 938
FIGURE 939
FIGURE 940
FIGURE 941
FIGURE 942
FIGURE 943
FIGURE 944
FIGURE 945
FIGURE 946
FIGURE 947
FIGURE 948
FIGURE 949
FIGURE 950
FIGURE 951
FIGURE 952
FIGURE 953
FIGURE 954
FIGURE 955
FIGURE 956
FIGURE 957
FIGURE 958
FIGURE 959
FIGURE 960
FIGURE 961
FIGURE 962
FIGURE 963
FIGURE 964
FIGURE 965
FIGURE 966
FIGURE 967
FIGURE 968
FIGURE 969
FIGURE 970
FIGURE 971
FIGURE 972
FIGURE 973
FIGURE 974
FIGURE 975
FIGURE 976
FIGURE 977
FIGURE 978
FIGURE 979
FIGURE 980
FIGURE 981
FIGURE 982
FIGURE 983
FIGURE 984
FIGURE 985
FIGURE 986
FIGURE 987
FIGURE 988
FIGURE 989
FIGURE 990
FIGURE 991
FIGURE 992
FIGURE 993
FIGURE 994
FIGURE 995
FIGURE 996
FIGURE 997
FIGURE 998
FIGURE 999
FIGURE 1000

*Pour qu'une expérience réussisse à tout coup,
il faut et il suffit que rien ne soit prévu pour en
évaluer les résultats.*

Un genevois ... qui s'y connaît bien.

1 DE QUELQUES GENERALITES: SOCIETE, EDUCATION, INNOVATION, RECHERCHE

La fonction de l'innovation est devenue un impératif de fonctionnement de l'école moderne.

«Jusqu'à l'époque contemporaine, disons avant la Deuxième guerre mondiale, la relation entre l'école et l'économie était moins évidente qu'à partir de l'après-guerre.

Autrement dit, à partir de la Deuxième guerre mondiale, l'enjeu socio-économique autour de l'école s'est non seulement transformé mais s'est accru parallèlement au développement des sociétés industrialisées. (...)

Actuellement, années '90, nous sommes dans un passage crucial de l'histoire.

La structure socio-économique est en pleine évolution, avec des changements de plus en plus rapides; tout se complexifie.

Les connaissances et les savoirs s'accroissent, se développent, devenant de plus en plus abstraits, montrant aussi leur inévitable obsolescence dans le temps, et donc leur «vérité» transitoire.

La structure du marché du travail se modifie, des emplois nouveaux voient le jour, d'autres disparaissent ou vont disparaître, ainsi que les compétences à maîtriser. (...)

L'école est donc appelée à jouer de nouveaux rôles, à repenser ses schémas» (cf. GABRIEL, 1993).

Le besoin de changement, d'innovation en éducation n'est donc pas un phénomène isolé propre aux institutions scolaires. Il est en interaction constante avec les phénomènes socio-économiques.

Dans le domaine économique et social, il n'est pas de jour où l'on est apostrophé ou agressé par les termes d'innovation, de réforme, de rénovation, de restructuration ...

L'éducation n'a pas échappé à ce mouvement. Les timides tentatives de faire passer l'idée de la nécessité d'une réforme permanente du système éducatif (années '60), afin de l'adapter continuellement aux besoins ont généré des craintes (justifiées ou non) telles qu'elles ont été très vite rejetées par les milieux politiques et scolaires.

Actuellement, on entre dans une logique de l'«innovation» terme peut-être à connotation plus pacifique, ou alors les temps sont plus «mûrs».

Lorsqu'on parle d'innovation quel que soit le domaine (technologie, pharmacie, médecine, physique...) la recherche y est toujours associée. Pour preuve, les secteurs R+D qui se sont développés au sein des entreprises, entre autre dans les analyses économiques, l'on voit que innovation et recherche sont indissociables.

Qu'en est-il du domaine éducatif? Le couple recherche-innovation est-il une évidence? Une nécessité pour les différents acteurs?

Quel est donc le rôle, l'importance de la recherche dans l'innovation en éducation?

Il est bien évident que nous n'avons pas, ici, la prétention de répondre exhaustivement à cette question, sujet vaste, complexe et en pleine évolution.

Une innovation en éducation, à priori, ne peut être qualifiée de bonne ou mauvaise vu la complexité de ses champs d'application. Sans suivi, sans contrôle, on ne peut évaluer son impact. Par rapport à ses finalités, ses effets peuvent être diamétralement opposés (effets pervers).

Par ailleurs, en pédagogie nous connaissons des phénomènes de «modes» souvent véhiculés par des gourous qui ne favorisent pas forcément l'innovation en tant qu'impact sur le terrain.

La recherche, pour nous, doit permettre au système éducatif de ne pas céder à ces effets de mode, à suivre et à accompagner les processus d'innovation, à étoffer les analyses qualitatives et quantitatives.

«L'engagement insuffisant de certains pays en ce qui concerne la production de données sur l'éducation se manifeste en particulier au sujet de la recherche. Dans toute activité économique, l'importance des travaux de recherche liés à cette activité est considérée comme un indice de sa bonne santé future. (...) Dans le passé, la prééminence économique dans le monde a été étroitement associée à l'innovation technique incorporée au capital matériel. On a peut-être trop négligé le développement de l'innovation pour la production du capital humain. Les pays de tête dans la compétition mondiale seront peut-être demain ceux qui n'ont pas négligé la recherche en éducation» (cf. OCDE/CERI, 1993, p. 12).

Pour que la recherche ait un sens sur le terrain, la collaboration entre les différents acteurs est une nécessité fondamentale.

Les interactions entre les différents partenaires sont, selon nous, le point charnière si l'on admet le fait que la recherche est une condition à l'innovation.

Pour contribuer modestement à une meilleure connaissance des relations entre les acteurs nous allons relater quelques unes de nos observations.

2 D'UNE EXPERIENCE AU CO DE GENÈVE

Si notre souhait est de relater une expérience récente en cours au CO de Genève, ce n'est pas uniquement pour raconter une «histoire pédagogique ponctuelle». Narrer des événements de la FEE nous rappelle d'autres histoires analogues et ceci surtout en ce qui concerne la relation entre les acteurs.

Comme nous l'avons souligné pour expliciter des éléments du rôle de la recherche en éducation nous ne pouvons pas faire l'économie de passer par les acteurs eux-mêmes, les chercheurs porte-parole de la recherche et les innovateurs (appelons-les comme cela pour l'instant) porte-parole de l'innovation.

Toutefois il est bien évident qu'en relatant quelques observations d'une expérience en cours, nous n'avons pas encore le recul suffisant pour en faire une analyse complète et généralisable. Après les réformes structurelles des années soixante (jamais achevées...) la rénovation des programmes, l'élaboration de nouveaux moyens d'enseignement dans les années '70 et '80, une nouvelle perspective d'innovation s'est ouverte vers la fin des années '80 au CO, le Projet pédagogique la «Formation équilibrée des élèves», plus communément appelée la FEE..., dont la finalité centrale est de «retrouver l'unité de la culture générale!»¹. Donc, projet d'innovation d'envergure. Sans pouvoir et vouloir entrer dans les détails du projet et de son processus, toujours en cours (nous renvoyons le lecteur à une série de publications sur le sujet, cf. CO-INFORMATIONS, 1989/8 – 1993/3 ET WITTEWER, 1993), nous dirons simplement que l'acte fondateur s'est déroulé en novembre 1989 lors d'un séminaire qui a eu lieu aux Diablerets.

Qui étaient les acteurs, les auteurs du «lancement» de ce processus d'innovation pédagogique au CO?

Aussi bien l'autorité scolaire (la direction générale, les directions d'établissement) que des enseignants(es) des différentes disciplines, que des chercheurs(euses) en éducation: l'affaire des partenaires de l'école.

D'aucuns pourront être surpris de voir des chercheurs comme partenaires de l'école. En principe (comme nous l'avons lu et observé si souvent) le monde de la recherche et de l'enseignement sont deux mondes séparés, en tout cas institutionnellement. Une spécificité du CO est que depuis les débuts de sa création un centre de recherches psychopédagogiques a été créé en même temps et intégré à l'école. Ce qui nous fait dire, tout naturellement, que pour les gens du CO il est «logique» de travailler, de vivre avec la recherche, avec les chercheurs.

¹ Cette finalité fait référence au chantier N° 3 du programme de réflexion du Chef du Département «L'an 2000, c'est demain, où va l'école genevoise?»: «Il devient nécessaire de repenser la culture générale enseignée dans les écoles, de jeter des ponts entre les disciplines, de mieux dégager les savoirs et savoir-faire essentiels propres à chacune, d'élaguer, d'alléger, de donner davantage d'importance aux compétences transversales (raisonnement, capacités d'analyse, de synthèse, de communication) et enfin d'offrir aux individus les moyens d'une distance critique face aux sciences et aux techniques. Bref, il faut tenter de (re)donner aux savoirs plus de sens et d'unité.» (p. 12)

Nous verrons plus loin que dans la réalité ce partenariat ne va toujours pas de soi, malgré les bonnes conditions de départ et d'intégration.

Pour lancer la FEE nous sommes donc dans l'impossibilité de dire quels ont été les acteurs moteurs de l'innovation: l'autorité scolaire? Les (des) maîtres? Les (des) chercheurs? En tout cas, par un travail en commun, par des analyses communes, par des prospectives communes, tous les acteurs représentant le CO sont arrivés à un consensus (chercher le sens ensemble). Constatant un malaise partagé, les partenaires de l'école ont exprimé un espoir de voir l'institution évoluer, d'innover globalement, de retrouver l'unité de la culture générale, centrée sur la formation des élèves.

Par une dynamique d'interactions, au niveau de la réflexion commune de la définition des finalités et des objectifs de l'innovation, nous dirions alors comme J. WEISS (en reprenant GROSSENBACHER/GRETTLER, 1992) que «les frontières ne sont pas clairement identifiables entre chercheurs et acteurs du terrain» (cf. WEISS, 1993, p.3), dans cette **première phase** les acteurs sont en effet interchangeables.

Dans la suite du processus d'innovation FEE, dans une phase d'opérationnalisation, la collaboration des acteurs se modifie; une crise s'installe, perçue comme un besoin de (re)trouver une identité professionnelle, des rôles spécifiques, les chercheurs/la recherche d'un côté, les enseignants/l'enseignement de l'autre.

Le travail qui a suivi, vu que toutes les personnes engagées avaient la volonté de surmonter cette «crise», a été, en effet, essentiellement celui de (re)définir le rôle spécifique des uns et des autres (cf. CO-INFORMATIONS, 1992/5).

Toutefois, cela n'a pas empêché de continuer pour un certain temps (dans ce cas une année) de travailler sur les anciennes bases. En effet, après la première phase de réflexion commune, où les rôles sont confondus, premiers moments essentiels et peut-être «magiques» de cette expérience de communion ou symbiose, les acteurs, avec chacun leurs enjeux, avaient construit implicitement des attentes et des représentations différentes les uns des autres (cf. WEISS, 1992).

Les uns et les autres souhaitant mutuellement des autres un rôle de «grand animateur», de mise en forme, de recadrage des discussions du niveau de la réflexion.

D'autre part les uns attendant de la recherche et de ses représentants la réponse quasi immédiate à toutes sortes de questionnements aussi bien philosophiques que politiques, les autres ne jugeant pas ces questionnements comme étant leur champ et en tout cas pas comme étant des questions de recherche mais encore des questionnements relevant du niveau de la réflexion caractéristique de la première phase.

Implicitement, dans cette deuxième phase la logique d'entrée a été essentiellement différente sinon opposée. Problème de communication?

Dans le processus de réflexion FEE, la logique des acteurs, qualifiés ici de praticiens, est plutôt liée aux relations entre partenaires: l'idée est que si la qualité des interactions et des relations entre les personnes est bonne, les acteurs du terrain trouvent les solutions posées par la problématique FEE. La recherche devrait avoir alors un rôle d'impulsion et d'animation de la dynamique sociale.

Pour les chercheurs, la phase d'opérationnalisation fait référence à une logique de conceptualisation de la problématique. A ce moment les chercheurs souhaitent soumettre les hypothèses à l'épreuve des faits, avec des méthodologies et des instruments propres, ce qui demande évidemment un certain type de compétences. Les rôles ne sont donc plus interchangeables et confondus.

Evidemment, l'on se rend bien compte du décalage. Vu sous cet angle, l'on peut comprendre que les praticiens ne perçoivent pas très bien pourquoi après la réflexion, le partage, le consensus, l'on ne trouverait pas des solutions opérationnalisant parfaitement les objectifs, et pourquoi l'accompagnement de la recherche serait nécessaire. En fait, cette deuxième phase a généré une incompréhension et une confusion parmi les acteurs qui a failli interrompre le processus d'innovation.

A l'heure actuelle, le CO est toujours dans le processus de réflexion FEE, les différents acteurs (du terrain et de la recherche) réunis dans une structure officielle travaillent «ensemble», mais l'ambiguïté n'est pas surmontée: dans ce processus d'innovation, nous n'avons pas encore vécu des moments où les besoins de recherche proprement dits ont été suscités. Là où les choses semblent marcher sereinement, le partenariat est resté au niveau du type de la phase 1...

3 DE QUELQUES COMMENTAIRES

Le choix de décrire succinctement un processus d'innovation et plus particulièrement la relation entre les acteurs «innovateurs-chercheurs» n'est pas une volonté de stigmatiser, de se focaliser sur une situation de crise, mais de mettre en évidence une situation exemplaire apte à l'analyse pour expliciter une logique des mécanismes que nous qualifierons de classique (analogie avec la méthode des «incidents critiques»).

Il était intéressant tout d'abord de se référer à une innovation récente et globale; ensuite, de se pencher sur une dimension de son fonctionnement en tant qu'indicateur révélant des phénomènes relativement typiques de ce que nous observons depuis des années dans des équipes chercheurs/pédagogues².

Pour résumer nous dirons que la relation entre la recherche et l'innovation est plus ou moins étroite et passe par différentes phases. Mais contrairement à ce que l'on connaît dans des domaines tels que les technologies, en éducation la recherche et l'innovation ne vont pas forcément de pair: l'évidence, l'utilité et la nécessité de la recherche dans un processus d'innovation ne sont pas perçus de la même manière par les différents acteurs. On dirait que pour les uns l'innovation procède d'une logique «politique», pour les autres d'une logique «méthodologique».

² Nous qualifions de pédagogues aussi bien les enseignants que les autorités scolaires et autres acteurs intervenant sur le terrain.

Dans le processus d'innovation nous observons grosso modo trois phases dans le fonctionnement relationnel entre chercheurs et innovateurs.

Phase 1: La réflexion commune

Dans cette phase, on définit les «grands principes», les finalités, les objectifs de l'innovation. Les rôles des acteurs sont confondus, chacun apportant sa contribution personnelle à la thématique. Les caractéristiques de ce moment (tâches, rôle des acteurs) procèdent d'une nécessité d'élaborer et conceptualiser l'innovation. Si un consensus se dégage, suit une deuxième phase:

Phase 2: Opérationnalisation

Dès lors les rôles de chacun ne peuvent plus être confondus, les acteurs du terrain et les chercheurs ne sont plus interchangeable. Les uns souhaitant pouvoir concrétiser ces réflexions dans la pratique pédagogique, les autres tester les hypothèses dégagées, évaluer, accompagner des expériences.

Ce moment crucial met en évidence un problème de communication et de collaboration. Les intérêts et la manière de faire divergent. Par conséquent la reconnaissance et la légitimation des compétences respectives se posent.

- Selon nous, il est nécessaire que les rôles soient différenciés, que les compétences soient reconnues pour que la collaboration entre recherche et innovation puisse avoir lieu. Comment peut-on exploiter au maximum les compétences de chacun au service d'une finalité si tout est dans tout et si les rôles sont confondus. Et encore, ne serait-ce pas une caractéristique de la pédagogie où chacun semble avoir la maîtrise du domaine?

Phase 3: Mise en application (suivi et accompagnement de l'innovation)

Etant donné les objectifs et les finalités définis, l'opérationnalisation structurée, l'innovation pourra être appliquée sur le terrain, mais selon l'amplitude des crises que nous avons décrites, elle pourra être stoppée ou réalisée de façon tronquée, avec ou sans suivi.

La recherche devrait assumer ici son rôle à travers ses porte-parole pour éviter les biais, les effets pervers de l'introduction d'une innovation.

Il est évident que, après ces quelques remarques nous ne pouvons conclure. Ce type de mécanisme doit être approfondi, analysé, notamment pour instituer réellement une relation fructueuse et efficace entre recherche et innovation tout en sachant que des tensions sont inévitables et qu'elles peuvent, selon un certain point de vue, être positives.

C'est à partir de là que nous pouvons néanmoins faire l'hypothèse, qu'à l'heure actuelle, la recherche en éducation, selon le type de recherche et les disciplines de références utilisées, ou mieux, selon les disciplines de références des chercheurs, est plus ou moins ressentie comme utile et nécessaire voire incontournable pour mener une innovation. En plus, ceci est aussi fonction des acteurs des terrains éducatifs.

D'après nos observations, la recherche directement liée à l'enseignement, aux didactiques des disciplines serait davantage ressentie comme une nécessité par les enseignants.

La recherche liée au système de formation, de type sociologique pour s'entendre, serait demandée et souhaitée plus par l'autorité scolaire, en tant qu'aide au pilotage, à l'analyse et au contrôle du système.

Par conséquent, selon que les porte-parole de la recherche (les chercheuses et les chercheurs en éducation), soient didacticiens, sociologues, psychologues, économistes de l'éducation ... les représentations et les attentes sur la nécessité de la recherche dans un processus d'innovation chez les praticiens s'écartera plus ou moins des représentations et des comportements des chercheurs.

C'est dans ce cadre, qu'en reprenant quelques conclusions sur les «conditions pour un partenariat générateur de changement» (cf. WEISS, 1993), repris de la recherche de M. HUBERMANN (cf. HUBERMANN, GATHER THURLER, 1991), de dire qu'il faut:

- «
- favoriser le rapprochement des chercheurs et des enseignants
 - intéresser et associer les cadres aux travaux de la recherche ...»

sont évidemment des conditions essentielles (pratiquement toujours réunies au CO de Genève), mais pas suffisantes pour que les différents acteurs du système scolaire non seulement acceptent mais considèrent comme une nécessité que d'accompagner les réflexions et les réalisations d'innovations avec la recherche.

Nous tenons à remercier Monsieur François BUGNIET, responsable du Dispositif de Recherche de l'enseignement secondaire post-obligatoire, de ses précieux conseils.

REFERENCES

1. CONCERNANT LE PROCESSUS D'INNOVATION FEE, MENÉ AU CO DE GENÈVE:

L'an 2000, c'est demain, où va l'école genevoise? DIP – Genève, 1989.

CO-Information. 1989/8, décembre 1989.

CO-Information. 1990/1, janvier 1990.

CO-Information. 1990/3, avril 1990.

CO-Information. 1990/5, juin 1990.

CO-Information. 1992/5, septembre 1992.

CO-Information. 1993/3, mai-juin 1993.

Wittwer F.: **La FEE, où en est-on?** Présentation à la Conférence de l'Instruction Publique, le lundi 7 juin 1993 (document interne au CO).

2. CONCERNANT LE LIEN INNOVATION-RECHERCHE

Ainsi change l'école. Autrement, N° 136, pp. 37-43, mars 1993.

Commission EAO: **L'intégration de l'EAO à l'école.** DIP, Genève, mai 1991.

Duru-Bellat M., Mingat A.: **Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif.** PUF, Paris, 1993.

Gabriel F.: **Rapport d'activité 1989-1990.** CRPP-CO-DIP, pp. 24-28, Genève, 1990.

Gabriel F.: **Contextualisation historique de la problématique éducative, du point de vue socio-économique.** (document de travail, CDIP-Groupe Secondaire I, juin 93, à paraître).

Hubermann M., Gather Thurler M.: **De la recherche à la pratique, éléments de base.** Peter Lang, Berne 1991.

Membres du CRPP: **Activités et rôles du CRPP et de ses collaborateurs.** 20 janvier 1987 (document interne).

OCDE/CERI: **Indicateurs internationaux de l'enseignement. Regards sur l'éducation.** Prof. F. Orivel, 005 252, 67450: 10/2/93 – 26/2/93, Paris 1993, (diffusion restreinte).

Université de Genève, FAPSE: **23 ans d'activité au service de l'éducation: les apports du professeur Michael Hubermann.** Dossier de presse, Genève, octobre 1993.

Weiss J.: La dynamique d'un système éducatif. Rôle des acteurs, rôle des chercheurs. In **La formation: une réponse à construire? Actes des premières journées du savoir vert, 29 septembre au 2 octobre 1992: Aquitaine**, p. 203-218, INRAP, Dijon, 1993.

Weiss J.: Enseignant et chercheur: couple maudit ou partenaires du changement? In G. Adamczewski et F. Cros (Dir.), **L'innovation en éducation et en formation.** INRP, Paris (à paraître); et Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, Pratiques 93.202, Neuchâtel, 1993.

5

LE ROLE DE LA RECHERCHE DANS L'INNOVATION

RIASSUNTO

Ricerca e innovazione sono sempre più indissociabili: cosa avviene nel campo educativo? La coppia ricerca-innovazione è un'evidenza, una necessità per i diversi attori?

Attraverso un'esperienza ancora in corso alla Scuola Media (Cycle d'orientation) di Ginevra, abbiamo cercato di osservare la dinamica delle interazioni tra i protagonisti, i ricercatori e gli operatori della scuola.

Abbiamo constatato che ci sono grosso modo tre fasi:

1. la riflessione comune
2. l'operazionalizzazione
3. l'applicazione

Il passaggio da una fase all'altra è caratterizzato da contrasti, da crisi di collaborazione. Le attese e le rappresentazioni reciproche sono differenti fino a diventare opposte.

Favorire l'avvicinamento dei ricercatori con le altre componenti scolastiche per un «partenariato» generatore di cambiamento è senza dubbio una condizione essenziale ma non sufficiente affinché si consideri una necessità di abbinare ricerca e innovazione.

ZUSAMMENFASSUNG

Forschung und Innovation bilden mehr und mehr ein untrennbares Paar. Wie verhält es sich aber im Bildungsbereich? Ist das Begriffspaar «Forschung – Innovation» eine Selbstverständlichkeit, und ist es eine Notwendigkeit für die verschiedenen Akteure? Mit einer Untersuchung an der Orientierungsstufe (Cycle d'orientation) in Genf versuchen wir, die Dynamik dieser Beziehung zwischen den beiden Partnern, den Forschern einerseits und den Akteuren der Schule andererseits, zu untersuchen. Dabei konnten wir grob drei Phasen feststellen:

1. Die gemeinsame Reflexion
2. Die Operationalisierung
3. Die Anwendung

Der Wechsel von einer Phase zur nächsten vollzieht sich nicht ohne Störungen, «Krisen» in der Zusammenarbeit stellen sich ein, die gegenseitigen Erwartungen und die Vorstellungen sind sehr verschieden, wenn nicht gar gegensätzlich.

Die Förderung der Annäherung zwischen Forschern und den Akteuren der Schule zu einer Partnerschaft, die als Motor für die Entwicklung dienen soll, ist sicher eine grundlegende Bedingung, sie ist aber nicht ausreichend, um die Verbindung von Forschung und Innovation als Notwendigkeit anzuerkennen.

CHAPITRE VI



LA RICERCA
COME ELEMENTO
DEL SISTEMA
FRANCESCO VANETTA

FRANCESCO VANETTA, DIPARTIMENTO DELL'ISTRUZIONE E DELLA CULTURA,
UFFICIO STUDI E RICERCHE

1

LA SCUOLA OGGI

Quando oggi si parla di scuola, inevitabilmente il discorso si ricollega a termini quali innovazione, cambiamento, dinamismo. La scuola e l'educazione in generale, sono sempre considerati come processi in continua evoluzione tanto che sovente manca il tempo per verificare il percorso compiuto e cogliere nella loro interezza le conquiste fatte. Nessuno osa mettere in dubbio che in una società in perenne trasformazione la scuola debba sapersi adeguare, ma proprio in questi periodi si levano autorevoli voci per rammentare che l'innovazione e il cambiamento in sé non sono necessariamente delle garanzie per produrre una scuola efficace e di qualità. Anzi, alcuni si sono spinti più in là, facendo un bilancio assai negativo delle riforme scolastiche messe in atto in questi ultimi venti anni. Secondo il loro parere, l'impatto delle nuove metodologie d'insegnamento è stato così scarso che la maggior parte di esse è stata progressivamente abbandonata senza lasciare grandi tracce del loro passaggio. Con questo non si vuole sostenere che l'immobilismo, la refrattarietà a introdurre qualsiasi cambiamento sarebbero risultati più efficaci e oggi si potrebbe così vantare una scuola migliore. Attenzione però a non farsi cogliere da una «frenesia del cambiamento» perché gli esiti e le ricadute sul piano pedagogico potrebbero essere più che deludenti.

Queste riflessioni non possono in ogni caso lasciare insensibile il mondo della ricerca proprio perché, in generale, queste riforme hanno ottenuto una legittimità scientifica dai dispositivi che le hanno accompagnate, studiate e valutate. Senza con questo voler stendere dei bilanci catastrofici e colpevolizzare oltre ogni ragionevole limite la ricerca in educazione, si deve ammettere che è utile perlomeno porsi qualche interrogativo. Sovente, le riforme scolastiche sono indotte da idee e proposte che provengono dall'esterno e non necessariamente sono preoccupazioni di carattere pedagogico. La pedagogia si trova quindi confrontata con un compito improbo: tradurre, interpretare preoccupazioni che non le appartengono. Si tratta di un processo che potrebbe spiegare, almeno in parte, la scarsa incidenza di alcune riforme. Queste brevi considerazioni non devono però portare alla conclusione che la scuola è impermeabile all'innovazione, ma piuttosto (e sono queste le tendenze più significative in atto) a ripensare e interrogarsi su quali siano le strategie più appropriate per innovare l'istituzione scolastica. Da più parti si è sempre considerato il cambiamento e l'innovazione come processi naturali che si attualizzano per semplice forza d'inerzia. In questi ultimi anni, numerosi specialisti hanno condotto interessanti lavori sul tema del cambiamento in educazione e della gestione dell'innovazione. Si tratta di ricerche tuttora in corso, ma che hanno già offerto interessanti piste di lavoro e riflessione. In primo luogo trova una sua piena conferma il fatto che l'innovazione è un processo complesso e come tale

deve essere intensamente «vissuto, condiviso e negoziato» tra tutte le componenti coinvolte. Solo attraverso una continua educazione al cambiamento di insegnanti, ricercatori, autorità scolastiche, allievi e genitori, l'innovazione troverà un terreno fertile sul quale svilupparsi e consolidarsi. Una visione, questa, che sottolinea la necessità di una intensa collaborazione tra le diverse componenti del sistema scolastico nel quale ognuno deve però preservare una propria specificità e una propria identità.

2

E LA RICERCA...

Qual è il ruolo della ricerca educativa in questo nuovo panorama? Quali rapporti deve intrattenere con le altre componenti del sistema?

Effettivamente il rapporto tra teoria e pratica, tra la ricerca scientifica e il suo oggetto di studio, ha sempre costituito una preoccupazione centrale in tutte le scienze sociali. Se poi si riporta in campo pedagogico questa diafrasi emerge come ancora oggi sono di stretta attualità le incomprensioni tra ricercatori e insegnanti. La comunità scientifica evidenzia la sua razionalità, la sua obiettività, l'apertura verso idee nuove e la produzione di principi pedagogici generalizzabili. D'altra parte, tuttavia, rileva lo scarso interesse degli operatori per le conoscenze prodotte, l'indifferenza al rigore scientifico, la predominanza di un pragmatismo esagerato e la tendenza a dare a problemi complessi risposte semplici e immediate.

La comunità degli operatori, per contro, si lamenta della scarsa capacità dei ricercatori nel sapersi immedesimare nei problemi reali, della scelta deliberata di esprimersi in un «pedagogichese» incomprensibile ai più e della scarsa conoscenza della realtà studiata. Insomma, una «dicotomia funzionale tra ricercatore e operatore» poco fruttuosa e nella quale appare difficile instaurare una proficua collaborazione.

Ma è possibile superare questa contrapposizione? Esistono alternative praticabili?

3

TENDENZA ATTUALE DELLA RICERCA IN AMBITO SCOLASTICO

Pur considerando la complessità del rapporto tra ricerca e pratica educativa, facendo specifico riferimento alla situazione ticinese, sembra di poter cogliere tre grossi orientamenti che hanno caratterizzato l'evoluzione della ricerca di questi ultimi anni. Prima di soffermarsi sulle tendenze del momento si ritiene opportuno richiamare, almeno in forma sintetica, le fasi dalle quali sono scaturiti i presupposti per sviluppare il modello attuale.

Ricerca come regolazione esterna

Questo metodo di ricerca, predominante una decina d'anni fa, consisteva nell'osservazione e valutazione di un'innovazione o riforma in ambito scolastico da parte di un osservatore considerato neutro. Con questo tipo di osservazione esterna si voleva verificare se gli obiettivi di una riforma apportata a un qualsiasi livello del sistema scolastico erano stati raggiunti oppure no. Le modalità di indagine adottate per questo tipo di ricerca erano molteplici. Le informazioni potevano essere rilevate grazie a delle interviste, a dei questionari oppure con delle inchieste d'opinione; inoltre venivano effettuate delle prove di valutazione su larga scala del rendimento scolastico di ogni allievo.

Questo modo di procedere permetteva dunque di raccogliere una grande quantità di dati relativi ai diversi attori (insegnanti, scolari, ecc...) in un tempo relativamente breve. Sulla base delle informazioni disponibili venivano forniti suggerimenti, il cui scopo principale era di migliorare il contenuto delle riforme scolastiche.

Questo tipo di ricerca empirica poneva l'accento sull'importanza di un approccio multiplo attraverso i diversi aspetti dell'insegnamento.

Uno dei motivi per cui questo metodo è stato progressivamente abbandonato risiede nel fatto che esso, soprattutto per quanto concerne la valutazione su larga scala del profitto degli alunni, non riusciva a identificare la natura delle difficoltà incontrate dagli scolari, ciò che impediva di giungere a delle proposte di soluzioni didattiche capaci di favorire il raggiungimento degli obiettivi preposti.

Ricerca e interazione con il terreno

Contrariamente al precedente, questo orientamento si prefigge di analizzare quello che avviene nelle classi e fino a che punto l'insegnante mette in pratica i contenuti delle riforme nel suo modo di insegnare. Per descrivere tutto ciò, il ricercatore effettua delle micro-analisi atte a evidenziare il processo insegnamento/apprendimento. Esso non si limita comunque ad analizzare soltanto una situazione, ma collabora con gli insegnanti e/o gli operatori scolastici per far sì che gli approcci d'apprendimento siano in accordo con i principi della riforma. Il ricercatore è quindi in questo caso una figura che partecipa attivamente all'introduzione e alla messa in atto delle innovazioni nel sistema scolastico. Il grande svantaggio di questo metodo di ricerca risiede nel fatto che esso è centrato soprattutto sulla realtà della classe trascurando così l'aspetto globale nel quale si inserisce l'insegnamento/apprendimento: il ricercatore corre il rischio di perdere la visione generale della situazione e quindi non essere più a una distanza che gli permetta di analizzare l'insieme dei processi di innovazione.

Ricerca come elemento del sistema

Oggi si è consci del fatto che per analizzare un metodo d'insegnamento non basta considerare soltanto gli elementi didattici che lo compongono ma bisogna considerare molteplici fat-

tori. Importante è indagare su ciò che pensano in proposito le componenti scolastiche (insegnanti, genitori, ecc...), bisogna quindi far rientrare nell'analisi della situazione anche il contesto sociale in cui essa è inserita.

La ricerca intesa come elemento del sistema non perde mai di vista l'ambiente sociale. Essa ha lo scopo di considerare ogni punto di vista per poi trarne le adeguate conclusioni. Si vuole capire come i differenti attori siano implicati nel processo innovativo, quali sono le loro idee i loro vissuti, ecc... Scopo finale di questo tipo di ricerca è quello di costruire un sistema scolastico che tenga conto delle esigenze di tutti. Questo metodo permette di evidenziare i contrasti tra i diversi attori e di elaborare un'immagine globale di quelle che sono le interazioni tra le componenti all'interno del sistema scolastico. Il limite di questo modo di procedere è dato dall'impossibilità di trarre conclusioni concernenti la realtà della classe. E' per questo motivo che non bisogna considerare questo tipo di ricerca empirica in concorrenza con l'approccio didattico descritto sopra ma, al contrario, come parte complementare.

Oggi si è arrivati alla conclusione che per condurre una ricerca in maniera completa ed esauriente bisognerebbe riunire i tre tipi d'indagine descritti fin'ora. Una ricerca empirica in ambito scolastico dovrebbe quindi inglobare la parte relativa all'osservazione (questionari, interviste, ecc...), quella che comprende l'intervento sul piano didattico e quella dell'analisi dei rapporti interpersonali esistenti all'interno di un sistema scolastico. Importante quindi è tenere conto del contesto in cui il processo d'insegnamento/apprendimento avviene: il ricercatore diventa così elemento del sistema scolastico. A questo punto è comunque determinante, per la riuscita di un'indagine, che l'insegnante a sua volta partecipi attivamente al progetto.

Da questo nuovo modo di concepire una ricerca emerge l'importanza del rapporto di collaborazione tra l'insegnante e il ricercatore, anche se va aggiunto che i ruoli di entrambi devono sempre essere definiti in modo esplicito.

4

**UN ESEMPIO:
UNA RICERCA
SUL DISADATTAMENTO
SCOLASTICO**

Il disadattamento scolastico è un problema complesso, contemporaneo alla creazione della scuola e come tale preoccupa e coinvolge tutte le componenti. La politica scolastica ticinese, a partire dagli anni 70, si è indirizzata con una serie di atti coerenti verso l'assunzione del disadattamento all'interno della scuola stessa, senza ricorrere alla creazione di classi particolari o di sistemi paralleli. Con questa opzione l'insuccesso viene considerato un problema della scuola e quindi occorre trovare una soluzione al suo interno.

In ogni caso si è ritenuto opportuno consacrare a questo compito alcune risorse, istituendo un servizio particolare: il Servizio di sostegno pedagogico. In definitiva si è trattato di una scelta innovativa e coraggiosa se confrontata con le formule adottate negli altri cantoni, un modello che per funzionare richiede una continua attenzione e un impegno responsabile di tutti gli operatori scolastici.

In questo contesto anche la ricerca in educazione ha un suo ruolo da svolgere, proprio in relazione alla complessità del fenomeno e alla necessità di contribuire a trovare soluzioni valide e articolate.

Nell'esperienza ticinese, la ricerca in educazione ha fornito i suoi contributi – nelle diverse fasi che hanno portato alla progressiva generalizzazione del Servizio di sostegno pedagogico in tutto il territorio cantonale. Dapprima nei lavori destinati all'elaborazione di un nuovo modello concettuale per la presa a carico degli allievi in difficoltà, in seguito nella fase di sperimentazione, poi nel periodo di approfondimento e assestamento istituzionale e infine nella fase di generalizzazione e di diversificazione delle modalità d'intervento. L'esempio al quale ci si riferisce in questo articolo si situa in una fase che si potrebbe definire di riflessione e di ripensamento. In effetti, a dieci anni dalla sua introduzione è emersa la necessità di rivisitare il modello adottato. Segni di carattere istituzionale e individuale hanno indicato che il Servizio si trovava in una fase delicata di ripensamenti, di dubbi ed era alla ricerca di una più precisa identità e collocazione all'interno della scuola. Si è osservato l'emergere degli effetti tipici, prevedibili e in parte «perversi» che sovente accompagnano l'istituzionalizzazione di qualsiasi servizio: quando l'entusiasmo creativo, tipico di ogni sperimentazione, tende ad affievolirsi, il Servizio diventa una parte integrante della scuola, un sottoinsieme fra i tanti, una ruota di un complesso ingranaggio. Inoltre, l'istituzione di un servizio specialistico comporta rischi impliciti che con il trascorrere del tempo divengono più evidenti. Da una parte le eccessive aspettative legate al concetto di intervento specialistico, dall'altro quello della delega del problema: il Servizio come soluzione ed elemento di contenimento del disadattamento, come alibi per la scuola e per gli insegnanti.

5 LA RICERCA «SULLE RAPPRESENTAZIONI DEL DISADATTAMENTO SCOLASTICO»

E' in questo clima di riflessione che va inserita l'indagine demandata all'Ufficio studi e ricerche e condotta da W. Minoggio sulle rappresentazioni del disadattamento scolastico e le opinioni nei confronti dei Servizi di sostegno pedagogico.

Un mandato assegnato da una Commissione composta da responsabili scolastici e capigruppo del Servizio stesso.

Questa Commissione è stata in seguito associata alla pianificazione delle diverse fasi dello studio e regolarmente informata sull'evoluzione dello stesso.

L'indagine ha coinvolto tre gradi scolastici (scuola dell'infanzia, scuola elementare, scuola media) e le diverse rappresentazioni sono state raccolte intervistando più di 260 persone. In particolare sono stati coinvolti docenti titolari, quadri scolastici, operatori dei Servizi di sostegno, genitori e allievi. La scelta di svolgere una ricerca sulle rappresentazioni, rispetto ad altri possibili temi di indagine, ha proprio voluto significare il tentativo di descrivere il fenomeno del disadattamento senza voler dare giudizi di merito né sul fenomeno stesso né sulle soluzioni proposte per il suo superamento. Le indicazioni scaturite da questa indagine evidenziano come tra le diverse com-

ponenti coesistono rappresentazioni diverse riguardo al fenomeno del disadattamento e come in questi dieci anni il Servizio sia riuscito solo parzialmente a costruire un consenso attorno al suo operato senza riuscire poi a trasmettere una linea pedagogica chiara e condivisa.

La conferma è riscontrabile nell'estrema eterogeneità delle opinioni raccolte e nei sentimenti di parziale inefficacia espressi nei suoi confronti dalle persone intervistate.

6

LA DISSEMINAZIONE

Considerati i risultati scaturiti, una particolare attenzione è stata riservata alle modalità di disseminazione della ricerca. Il solo invio del rapporto conclusivo a tutti gli operatori e ai quadri scolastici avrebbe probabilmente favorito un'interpretazione riduttiva dei risultati e ampliato la scollatura rilevata tra scuola e Servizio di sostegno pedagogico.

Proprio in relazione allo studio condotto l'obiettivo era quello di favorire un dialogo costruttivo tra le diverse componenti, finalizzato allo sviluppo di soluzioni e progetti pedagogici comuni in grado di affrontare in modo efficace il disadattamento.

Per questo motivo si è optato per una «diffusione differenziata e mirata» del rapporto ai diversi rappresentanti istituzionali, mettendo così in atto un timido tentativo di avvicinare l'universo della ricerca a quello della pratica:

- operatori del Servizio di sostegno pedagogico
In relazione al loro elevato coinvolgimento personale e professionale nella tematica, si è deciso di inviare ad ognuno una copia del rapporto. Il documento è stato letto e discusso all'interno delle équipes e solo in un secondo tempo vi è stato l'incontro con i ricercatori;
- docenti titolari e speciali
Il rapporto è stato presentato e discusso con tutti i docenti delle scuole dell'infanzia e delle scuole elementari durante incontri organizzati a livello circondariale.
Il documento era stato precedentemente inviato alle sedi e non singolarmente ad ogni insegnante;
- quadri scolastici
Tutti i responsabili scolastici (direttori, capi ufficio, ecc.) hanno ricevuto una copia del rapporto.
Si sono poi organizzati degli incontri per discutere con i ricercatori i risultati dello studio;
- raccolta di suggestioni e pareri
Al termine degli incontri i ricercatori hanno distribuito a tutti i partecipanti un questionario con lo scopo di raccogliere le loro opinioni circa le conclusioni scaturite dall'indagine e gli argomenti che meritano un ulteriore approfondimento.

7

**GLI
ULTERIORI
SVILUPPI**

Gli incontri con i diversi rappresentanti istituzionali si sono dimostrati molto proficui e hanno favorito una riapertura del dibattito sul disadattamento scolastico. Sullo sfondo di questo rinnovato interesse e sotto la spinta degli Uffici dell'insegnamento sono stati promossi incontri nei quali le diverse componenti scolastiche dovevano affrontare e mettere in comune i motivi del disagio e, in particolare, identificare gli elementi del modello d'intervento attuale che dovevano essere rivisti o modificati. Il materiale prodotto è stato attentamente raccolto, riorganizzato e ridistribuito a tutti i gruppi. Una documentazione, questa, che rappresenta un prezioso contributo per elaborare proposte di cambiamento sia nella pratica educativa che nel quadro legislativo di riferimento.

8

**NUOVE
PISTE
DI
RICERCA**

La realizzazione della ricerca «Le rappresentazioni sociali del disadattamento scolastico», la sua disseminazione e il vasto movimento di riflessione e ripensamento da essa innescato hanno naturalmente evidenziato la necessità di approfondire la conoscenza dei processi istituzionali, psicopedagogici e pedagogici che dovrebbero favorire la coerenza interna del Servizio, la collaborazione e la condivisione delle soluzioni proposte. Si tratta di orientamenti di ricerca appassionanti, rilevati, analizzati e proposti dagli operatori scolastici, ambiti che richiedono una interazione continua tra ricercatore e terreno. L'Ufficio studi e ricerche si è fatto interprete di queste esigenze ed ha elaborato un nuovo progetto di ricerca sottoposto, nell'ambito del PNR 33, al Fondo nazionale per la ricerca scientifica. Sempre all'interno di questo Programma di ricerca, altri due istituti universitari (Ginevra e Neuchâtel) avevano presentato due progetti analoghi.

Su esplicita richiesta degli esperti è stata resa operativa una collaborazione con questi due istituti: ne è scaturito un progetto comune, accettato e finanziato dal Fondo nazionale denominato «Difficoltà d'apprendimento, ruoli istituzionali e strategie d'intervento».

Inutile sottolineare, per il Ticino, l'interesse di questa collaborazione e l'opportunità di studiare questi processi in contesti educativi diversi.

BIBLIOGRAFIA

Huberman M., Gather Thurler M.: **De la recherche à la pratique**. Peter Lang, Berne, 1991

Minoggio W.: **Le rappresentazioni sociali del disadattamento scolastico. Opinioni dominanti delle principali componenti scolastiche nei confronti dei servizi di sostegno pedagogico**. USR, Bellinzona, 1991

Pini G.: **Tracas et péripéties d'un pacte inachevé ou Réflexions un peu amères en forme d'autocritique**. Alma Mater, 1993

Weiss J., Wirthner M., De Pietro J.-F.: Des recherches pour un enseignement de qualité: le cas de l'enseignement du français. In **Continuités et ruptures: recherches et innovations dans l'éducation et la formation, Biennale de l'éducation et de la formation: Paris-UNESCO, 27-30 avril 1992: Actes**, p. 184-188, Paris: Association pour la promotion des recherches et des innovations en éducation et en formation (APRIEF), 1993

RÉSUMÉ

L'école aujourd'hui

Souvent les réformes scolaires sont induites par des idées et des pressions qui arrivent de l'extérieur et qui ne sont pas nécessairement de nature pédagogique. La pédagogie est donc confrontée à une tâche ingrate: traduire, interpréter des préoccupations qui ne lui appartiennent pas.

Ce processus pourrait expliquer, au moins en partie, la faible incidence de certaines réformes. Cela ne sous-entend pas que l'école soit imperméable à toute innovation: il s'agit, au contraire, d'une invitation à réfléchir et s'interroger sur les stratégies les plus adéquates pour renouveler l'institution scolaire.

Le changement et l'innovation ont été souvent vus comme des processus naturels qui s'actualisent par force d'inertie, alors qu'aujourd'hui l'innovation est considérée comme un processus complexe qui doit être «vécu, partagé et négocié» intensément par toutes les composantes impliquées.

C'est seulement à travers une éducation au changement de la part des enseignants, chercheurs et autorités scolaires, élèves et parents que l'innovation pourra trouver un terrain fertile sur lequel se développer et se consolider.

Il faut donc une collaboration intense entre les différentes composantes du système scolaire, à l'intérieur duquel chacun doit toutefois préserver sa propre spécificité et son identité.

Et la recherche...

Les rapports entre théorie et pratique, entre la recherche scientifique et son objet d'étude constituent une préoccupation centrale dans les sciences sociales.

En pédagogie, les incompréhensions entre chercheurs et enseignants sont encore aujourd'hui très actuelles. La communauté scientifique met en évidence d'un côté sa rationalité, son objectivité, l'ouverture vers des idées nouvelles et la production de principes pédagogiques généralisables; de l'autre côté elle doit toutefois constater le peu d'intérêt des gens qui opèrent sur le terrain par rapport aux connaissances produites et à la rigueur scientifique, la prédominance d'un pragmatisme exacerbé et la tendance à donner des réponses simples et immédiates aux problèmes complexes.

Ceux qui opèrent sur le terrain se plaignent d'une capacité insuffisante de la part des chercheurs à s'identifier aux problèmes réels et à utiliser un langage compréhensible.

Cette «dichotomie fonctionnelle entre chercheurs et personnes qui travaillent sur le terrain» représente un obstacle à une bonne collaboration.

Mais comment aller au-delà de cette opposition?

Tendance actuelle de la recherche dans le cadre scolaire

Par rapport à la situation tessinoise, on peut affirmer que trois principales orientations ont carac-

6

LA RICERCA COME ELEMENTO DEL SISTEMA

térisé l'évolution de la recherche au cours de ces dernières années:

- **recherche en tant que régulation externe:** l'observation et l'évaluation d'une innovation ou réforme dans le contexte scolaire de la part d'un observateur jugé neutre.
La récolte de différents types de données (à travers des questionnaires, des colloques, etc.) doit fournir des renseignements pour améliorer le contenu des réformes.
Ses limites: elle ne permet pas d'identifier la nature des difficultés rencontrées par les élèves, surtout dans les évaluations à large échelle du rendement scolaire.
- **recherche et interaction avec le terrain:** l'analyse de ce qui se passe en classe, la façon d'enseigner du maître et la mise en pratique des contenus des réformes .
Le chercheur participe à l'introduction et à la mise en place des innovations.
Le grand désavantage de cette méthode: elle est axée surtout sur la réalité de la classe – et oublie l'aspect global dans lequel se situe le rapport enseignement-apprentissage.
- **recherche comme élément du système:** pour analyser une certaine méthode d'enseignement, il ne faut pas seulement considérer les éléments didactiques, mais il faut aussi tenir compte de plusieurs facteurs: connaître les opinions des différentes composantes du système scolaire (enseignants, parents, etc.) par rapport à une certaine problématique est très important.
La recherche devient un élément du système, ce qui permet d'élaborer une image globale des interactions entre les différents membres.

On peut donc conclure que pour conduire une recherche de manière complète et exhaustive, il faudrait réunir les trois types d'approches décrits jusqu'à maintenant et améliorer la collaboration entre enseignants et chercheurs (sans une confusion des rôles).

Un exemple: une recherche sur les représentations des difficultés d'apprentissage

Dès les années '70, l'option prise par la politique scolaire tessinoise a été celle de chercher à résoudre la problématique des difficultés d'apprentissage à l'intérieur de l'école, sans créer des classes ou des systèmes parallèles.

On a mis sur pied et généralisé progressivement le Service de soutien pédagogique et la recherche a fourni plusieurs contributions en cours de route.

Après dix ans d'existence du Service, on a ressenti le besoin de réviser le modèle adopté.

La recherche confiée à l'Ufficio studi e ricerca et conduite par Wilma Minoggio a recueilli les représentations des difficultés d'apprentissage et les opinions par rapport au Service de soutien pédagogique. Plusieurs personnes ont été interviewées (enseignants titulaires, cadres scolaires, personnel du soutien pédagogique, parents et élèves) à l'intérieur de trois cycles scolaires (école enfantine, école primaire et «scuola media»).

L'enquête a souligné l'existence de représentations différentes des difficultés d'apprentissage et de problèmes rencontrés par le Service de soutien pédagogique dans la construction d'un

consensus autour de ses actes.

La dissémination

Sur la base des résultats obtenus, on a procédé à une «dissémination différenciée et ciblée» du rapport de recherche auprès des différents représentants institutionnels (personnel du Soutien pédagogique, enseignants titulaires ou spécialisés, cadres scolaires).

Les rencontres avec les différents groupes et les réflexions qu'on a conduites ont permis une reprise générale du débat sur les difficultés d'apprentissage.

Nouvelles pistes de recherche

Tout ce travail a mis en évidence la nécessité de mieux connaître les processus institutionnels, psychopédagogiques et pédagogiques qui doivent favoriser la cohérence interne du Service, la collaboration et le partage des solutions proposées.

Pour répondre à ces questions ouvertes, l'Ufficio studi e ricerca mène un nouveau projet de recherche sur le thème «Difficultés d'apprentissage, rôles institutionnels et stratégies d'intervention», en collaboration avec les Universités de Genève et Neuchâtel, dans le cadre du PNR33.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Schule heute

Oft gehen die Schulreformen nicht aus Sorgen pädagogischen Charakters hervor, sondern aus Ideen und Vorschlägen, die von aussen kommen.

Die Pädagogik muss sich also mit Problemen beschäftigen, die nicht direkt mit ihr zu tun haben. Dieser Verlauf kann die schwache Auswirkung einiger Reformen zum Teil erklären. Daraus darf man nicht schliessen, die Schule sei für die Innovation nicht bereit; es geht eher darum, über geeignete Strategien zur Erneuerung der Institution Schule nachzudenken.

Wandel und Innovation werden oft als natürliche Prozesse gesehen, die sich von selbst einstellen. Heute liegen Forschungsergebnisse vor, die zeigen, dass Innovation ein umfassender Prozess ist, der von allen betroffenen Personen intensiv erlebt und befürwortet werden muss. Nur bei ständiger Anleitung von Lehrerinnen und Lehrern, Forscherinnen und Forschern, Schulbehörden, Schülerinnen und Schülern und Eltern zum Wandel wird die Innovation sich entwickeln und verstärken können. Eine intensive Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Teilen des Schulsystems, bei der jedermann seine Besonderheiten und seine Identität bewahrt, ist deshalb notwendig.

Und die Forschung ...

Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis, zwischen der wissenschaftlichen Forschung und ihrem Forschungsobjekt, ist ein zentraler Punkt in den Sozialwissenschaften.

In der Pädagogik kommt es zu vielen Missverständnissen zwischen Forschern/innen und Lehrern/innen. Die wissenschaftliche Gemeinschaft legt Wert auf ihre eigene Rationalität, auf Objektivität, auf Offenheit gegenüber neuen Ideen und auf die Definition verallgemeinbarer pädagogischer Prinzipien. Andererseits stellt sie ein geringes Interesse der Praxis für die produzierten Erkenntnisse, Gleichgültigkeit gegenüber der wissenschaftlichen Strenge, starken Pragmatismus und die Tendenz, komplexe Probleme zu vereinfachen, fest.

Die Praxis ihrerseits klagt über mangelnde Fähigkeit der Forscher/innen, sich mit den wirklichen Problemen zu identifizieren, und über den häufigen Gebrauch einer unverständlichen Sprache. Diese funktionelle Dichotomie zwischen Forschung und Praxis ist ein Hindernis für eine gute Zusammenarbeit. Lässt sich dieser Widerspruch bewältigen?

Aktuelle Forschungstendenzen im Schulbereich

In Tessin haben drei Hauptrichtungen die Forschungsentwicklung dieser letzten Jahre charakterisiert.

Forschung als externe Regulierung: Beobachtung und Evaluation einer Innovation oder Reform

im Schulbereich durch einen neutralen Beobachter. Die Sammlung von verschiedenen Daten (durch Fragebogen, Interviews usw.) muss einige Vorschläge zur inhaltlichen Verbesserung der Reform liefern. Die Grenzen dieser Strategie: sie erlaubt es nicht, die von den Schülern angetroffenen Schwierigkeiten zu erkennen; dies betrifft vor allem die allgemeine Bewertung der Schülerleistungen.

Forschung als Wechselwirkung im Feld: Analyse der Vorgänge in der Klasse, der Unterrichtsweise und der praktischen Umsetzung der Reforminhalte. Die Forscher/innen nehmen an der Einführung und Umsetzung der Erneuerungen aktiv teil. Der Nachteil dieser Methode besteht darin, dass sie sich zu sehr auf die Realität der Klasse konzentriert und den Lehr- und Lernprozess als ganzen vernachlässigt.

Forschung als Element des Systems: Um eine Lehrmethode zu analysieren, genügt es nicht, die didaktischen Elemente zu betrachten, sondern es gilt vielfältige Faktoren zu analysieren, wie z. B. die Meinungen der Gesamtheit der schulischen Akteure (Lehrer/innen, Behörden, Eltern usw.). Die Forschung wird somit zum Systemelement, das ein allgemeines Bild der Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Gliedern zu erarbeiten erlaubt, .

Um eine Forschungsarbeit vollständig durchzuführen, müssen diese drei Forschungsmethoden vereinigt und die Mitarbeit zwischen Lehrern/innen und Forschern/innen verbessert werden, ohne deswegen ihre Rolle zu verwechseln.

Beispiel: eine Forschungsarbeit über Vorstellungen von der Fehlanpassung in der Schule

Seit den 70er Jahren versucht die Schulpolitik in Tessin, das Problem des schulischen Misserfolgs zu lösen, ohne parallele Klassen oder Systeme einzuführen. Der «Servizio di sostegno pedagogico» (SSP) wurde eingeführt und stufenweise verallgemeinert; die Forschung hat dazu verschiedene Beiträge geleistet.

Zehn Jahre nach seiner Einführung hatte man das Bedürfnis, das eingeführte Modell zu beurteilen. Die von Wilma Minoggio vom Ufficio studi e ricerche (USR) durchgeführte Evaluation ist den Vorstellungen von den Lernschwierigkeiten und den Meinungen über den «Servizio di sostegno pedagogico» nachgegangen. Es wurden verschiedene Personengruppen (Lehrer/innen, Schulbehörden, Unterstützungslehrer /innen, Eltern und Schüler/innen) von drei Schulstufen (Kindergarten, Primarschule und Sekundarstufe I) interviewt. Die Untersuchung hat die Vielfalt der Vorstellungen über die Lernschwierigkeiten zu Tage gefördert. Gleichzeitig hat sie auch die Probleme einer Konsensfindung innerhalb des SSP aufgezeigt.

Die Verbreitung der Forschungsergebnisse

Die Ergebnisse wurden unter den verschiedenen Schulakteuren differenziert und gezielt verbreitet. Die Begegnungen zwischen den verschiedenen Gruppen und die angestellten Überlegungen

6

LA RICERCA COME ELEMENTO DEL SISTEMA

haben die Diskussion über die Fehlanpassung in der Schule neu eröffnet.

Neue Forschungswege

Das alles hat die Notwendigkeit gezeigt, die pädagogischen, psychopädagogischen und institutionellen Prozesse besser kennenzulernen, um die Kohärenz innerhalb des SSP, die Zusammenarbeit und die Übereinstimmung der vorgeschlagenen Lösungen zu fördern.

Um Probleme dieser Art zu lösen, führt das USR im Rahmen des NFP33 ein neues Forschungsprojekt zum Thema «Lernschwierigkeiten, Rollendefinitionen von Institutionen und Praktiken der Unterstützung» in Zusammenarbeit mit den Universitäten Genf und Neuenburg durch.

CHAPITRE VII



ET SI
LA RECHERCHE
N'ÉTAIT PAS INUTILE?

WERNER RIESEN

OU
«COMMENT ÊTRE EN ACCORD AVEC LE FONCTIONNEMENT DU SYSTÈME SCOLAIRE
TOUT EN PROPOSANT DES MODIFICATIONS».

WERNER RIESEN, OFFICE DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE, TRAMELAN

1

INTRODUCTION

Trop souvent, la recherche pédagogique suscite des interrogations liées à sa mission exacte, au rôle des chercheurs lors de modifications scolaires ou tout simplement à la fonction de certains travaux ou enquêtes.

Au-delà de la curiosité engendrée par ce monde si particulier et «exotique» qu'est celui de la recherche, les discussions tournent autour de la question de la véritable influence, le cas échéant, des résultats d'enquêtes et d'observations sur les pratiques pédagogiques quotidiennes.

Le but de ce texte n'est pas de soulever une polémique comme pourrait le laisser supposer le titre, mais bien, comme le suggère le sous-titre, de s'intéresser à certaines modalités de fonctionnement d'un centre de recherche cantonal tel que l'Office de recherche pédagogique de la partie francophone du canton de Berne et de présenter quelques travaux, tout en insistant sur les objectifs sous-jacents de ceux-ci.

Nous parlerons ainsi directement et concrètement de la relation qui associe – ou du moins qui devrait associer – la recherche aux modifications scolaires.

Mais avant de nous aventurer sur le délicat terrain de cette relation recherche – innovation dans le cadre d'un système scolaire, il nous semble utile de préciser ce que nous entendons par système, recherche ou encore modification scolaire.

2

DEFINITION

Systeme

La notion de système scolaire, même si elle paraît claire pour la plupart des personnes qui s'intéressent, de près ou de loin, au monde de l'école en général et à l'éducation des enfants en par-

ticulier, n'en reste pas moins trop souvent obscure ou mal définie.

Nous entendons par système, un ensemble d'éléments que des relations lient entre eux pour former une structure. C'est en définissant les limites de ce système que nous introduisons l'adjectif «scolaire» pour insister sur le fait que tous les éléments de ce système sont impliqués, à différents titres et degrés, mais de **manière active**, dans le fonctionnement de l'école, dans l'enseignement ou dans la politique en matière d'éducation.

Les acteurs de ce système sont donc non seulement les élèves, les enseignants, les autorités scolaires et les autorités politiques, mais également toutes les personnes chargées d'un mandat d'observation, d'évaluation et de recherche.

En raison de ses dimensions et de la diversité de ses composants, ce système a parfois une fâcheuse tendance à se laisser bercer par une certaine nonchalance et à présenter tous les symptômes d'une pernicieuse affection qui a pour nom INERTIE!

Une des raisons d'être d'un office de recherche tel que le nôtre, médiateur privilégié entre les théoriciens de l'éducation et les praticiens de l'enseignement, est de rester vigilant, d'être prêt à étudier toute proposition d'amélioration du fonctionnement du système et de faire en sorte que celui-ci ne se fige pas. Nous reviendrons ultérieurement sur les différentes activités incombant à l'office.

Recherche

Le terme de recherche doit être compris dans son sens le plus large et donc comme l'ensemble des activités et des dispositifs qui sont mis en place pour étudier une démarche, observer un comportement, recueillir des informations ou mettre en place des expérimentations. Il est évident que cette énumération n'est pas exhaustive.

Si nous parlons de recherche pédagogique ou de recherche en éducation, c'est parce que notre domaine d'investigation est limité au système éducatif des enfants ou porte sur l'éducation en général.

Modification scolaire

Une modification scolaire doit être comprise comme étant une innovation dans la pratique scolaire courante, un changement du comportement pédagogique habituellement en vigueur dans le système éducatif, une adaptation des moyens utilisés ou encore une évolution du matériel à disposition du corps enseignant.

Elle n'est pas seulement théorique mais implique souvent un bouleversement des habitudes, représente des contraintes nouvelles, demande des capacités d'adaptation et réclame beaucoup

de bonne volonté de la part des personnes auxquelles on la propose.

3 RECHERCHE ET INNOVATIONS SCOLAIRES

Le type de relation qui, idéalement, devrait unir le monde de la recherche aux modifications scolaires résulte directement du rôle qui est attribué aux chercheurs dans le processus novateur et du moment auquel ils sont impliqués dans ce processus.

Il est évident que la relation est dépendante du moment d'entrée en action de la recherche, car sa fonction sera différente et son utilité également. Nous parlerons de recherche «exploratoire», de recherche «diagnostic» et de recherche «bilan».

Recherche «exploratoire»

Si on fait appel à elle **avant** une modification, alors que cette dernière n'est encore qu'un projet à l'étude, la fonction première de la recherche sera de **conseiller** et de **proposer**.

Il s'agira de mettre en place les bases nécessaires à la réflexion et à la préparation d'un projet de modification. Pour cela, il sera utile de réunir un maximum d'informations concernant les pratiques actuellement en vigueur, de sélectionner les données qui peuvent guider l'élaboration de projets et encore de s'assurer de l'opportunité d'introduire des changements ou de procéder à des adaptations. Enfin, une proposition concrète pourra être faite.

Recherche «diagnostic»

Si par contre on fait appel à la recherche **après** qu'une modification a été décidée, par les autorités scolaires par exemple, mais qu'elle n'est pas encore en vigueur, sa fonction sera de **planifier** et de **contrôler**.

Il sera indispensable de planifier l'introduction de cette innovation, de s'assurer du bon déroulement de tout le processus et, le cas échéant, de proposer des modifications si des difficultés surviennent.

Recherche «bilan»

Enfin, nous citerons la situation la plus fréquente, celle où l'on fait appel à la recherche alors qu'une innovation vient d'être introduite, c'est-à-dire **pendant** les premières phases d'influence

de la modification. Sa fonction principale sera alors d'**observer** et d'**évaluer**.

Dans ce cas de figure, les chercheurs vont être appelés à observer l'influence de la modification sur l'enseignement, à évaluer les effets de l'innovation et, le cas échéant, à proposer des améliorations qui seront autant d'autres modifications.

Il est évident que les choses ne sont pas toujours aussi simples et clairement définies. Il est, en effet, assez rare que les chercheurs ne soient impliqués que dans une seule phase d'un processus.

Ils interviennent souvent avant, pendant et après, car lorsqu'une innovation scolaire a été mise en place, l'évaluation de ses effets engendre l'élaboration d'un certain nombre de propositions qui seront autant de nouveaux changements potentiels et qui feront à leur tour l'objet de toute l'attention de la recherche.

4

**UN
EXEMPLE
PRATIQUE**

Il y a quelques années, lors d'un vote populaire, le peuple bernois a décidé la modification du système scolaire bernois et a accepté le principe du 6/3 (6 années d'école primaire suivies de 3 années d'école secondaire).

Dès l'entérinement de cette décision, l'Office de recherche pédagogique a été impliqué dans la préparation et la mise en place de cette modification. En raison de l'ampleur et de l'importance de cette innovation, il a tout de suite semblé impossible de procéder uniquement à des adaptations de l'ancien système.

Un remodelage global s'est avéré nécessaire. C'est ainsi qu'il a été décidé de refondre les grilles horaires pour tous les degrés, de revoir les plans d'études et de repenser les principes d'appréciation du travail des élèves.

Avant d'entreprendre ce travail gigantesque qui allait impliquer des enseignants, des inspecteurs, des membres d'autorités scolaires ou politiques, des chercheurs et nous en oublions sûrement, une évaluation des anciens plans d'études a été effectuée par l'Office de recherche.

Cette grande enquête, menée auprès de tous les enseignants francophones du canton, a permis de réunir un maximum d'éléments pour que les personnes chargées d'écrire les nouveaux plans puissent disposer des critiques et des conseils des enseignants et ainsi en tenir compte lors de leurs travaux.

En ce qui concerne les grilles horaires, l'Office a présenté plusieurs propositions qui ont servi de

base de discussion pour les différentes commissions chargées d'élaborer les projets définitifs. Enfin, en ce qui concerne l'appréciation du travail des élèves, ce sont des chercheurs qui en ont revu fondamentalement les principes, ont repensé toutes les pratiques d'évaluation avant de réaliser les différents instruments qui seront mis, à l'avenir, à la disposition des enseignants.

Concernant ce dossier 6/3, le travail des chercheurs est encore loin d'être terminé. Dès que les premiers élèves suivront l'école selon le nouveau système, il faudra prévoir quelques observations et évaluations afin de mettre en évidence les effets des nombreuses modifications, constater d'éventuels problèmes majeurs ou simplement prévoir des propositions d'amélioration.

5

CONCLUSION

De ce qui précède, nous pouvons déduire que, si d'un côté des innovations nous trouvons très souvent l'Office de recherche pédagogique, il ne faut pas oublier que de l'autre côté nous rencontrons tous les autres acteurs qui évoluent dans le système scolaire: les membres des autorités politiques et scolaires, les enseignants et surtout les élèves.

Dans ce système, la recherche représente un carrefour, presque un passage obligé pour que certaines modifications pédagogiques arrivent dans de bonnes conditions jusque dans la salle de classe. C'est à ce moment que la préoccupation majeure des chercheurs doit être de faire le meilleur usage possible des résultats de recherche et mettre ainsi leur travail en valeur en le présentant de manière simple et compréhensible à toutes les personnes concernées.

Et pour que ces modifications aient une chance d'influencer positivement les pratiques d'enseignement, les enseignants doivent accepter que la pédagogie évolue, reconnaître la nécessité de s'adapter à la nouveauté, même s'ils doivent abandonner certaines traditions, ouvrir la porte de leur classe pour laisser entrer des innovations et surtout toujours garder présente à l'esprit la phrase de ROBERT DOTRENS qui disait: «Dès que l'on oublie les fins supérieures de l'éducation, dès que l'on perd de vue le but, le pédagogue devient alors la proie de la routine, d'une pratique qu'aucun idéal n'éclaire, d'une technique qui n'est plus qu'un dressage de l'intelligence».

S'il est vrai que l'enseignement doit toujours être empreint d'un certain pragmatisme, l'enseignant ne doit surtout pas se réfugier dans un empirisme exacerbé et se souvenir que la recherche, lorsqu'elle est en relation avec les modifications scolaires, n'a d'autre préoccupation que l'amélioration du fonctionnement du système.

REFERENCES

Allal L.: **Recherche-action: interrogations et stratégies émergentes**. Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, Genève, 1981

Allal L., Cardinet J., Perrenoud P.: **L'évaluation formative dans un enseignement différencié, collection exploration**. Peter Lang, Berne, 1989

Dottrens R.: **Education et démocratie**. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1946

Hubermann M., Gather Thurler M.: **De la recherche à la pratique**. Collection Exploration, Berne, 1991

De Landsheere G.: **La recherche expérimentale en éducation**. Unesco & Delachaux et Niestlé, Lausanne et Paris, 1982

Schwarz E.: **La révolution des systèmes**. Cousset: Delval, 1988

RIASSUNTO

La ricerca pedagogica solleva sovente numerosi interrogativi legati alla sua missione specifica, al ruolo assunto dai ricercatori durante i cambiamenti nella scuola o semplicemente in relazione alla funzione di alcuni lavori o indagini.

Il tipo di relazione che unisce il mondo della ricerca a ogni modifica nel campo dell'insegnamento dipende direttamente dal ruolo attribuito ai ricercatori nel processo innovativo.

A seconda dell'inizio della fase operativa della ricerca si parlerà di ricerca di tipo «esplorativo», di tipo «diagnostico» o di ricerca «bilancio».

La ricerca rappresenta il crocevia tra le modifiche pedagogiche prospettate e la loro introduzione nelle aule scolastiche.

I ricercatori dovrebbero valorizzare maggiormente i loro lavori, facilitandone la comprensione e l'utilizzazione da parte degli insegnanti e di tutte le persone coinvolte.

7

ET SI LA RECHERCHE N'ETAIT PAS INUTILE?

ZUSAMMENFASSUNG

Die pädagogische Forschung wirft zahlreiche Fragen auf – wie jene nach ihren Zielsetzungen, nach der Rolle der Forscher im Prozess der Bildungsplanung oder ganz einfach jene nach der Funktion gewisser Tätigkeiten und Untersuchungen.

Die Beziehung der Forschung zur schulischen Methodik steht in direktem Zusammenhang mit dem Statuts der Forscher im Neuerungsverfahren.

Die Forschung kann, je nach Zielsetzungen, zu verschiedenen Zeitpunkten eingesetzt werden. In einer ersten Phase, vor der Einführung einer Änderung oder einer Neuerung, werden die Bedürfnisse eruiert. In der zweiten Phase, während der Einführung, wird eine Diagnose erstellt. Und in der dritten Phase, nach der Verwirklichung, werden die Auswirkungen derselben festgestellt.

Die Forschung ist eine Drehscheibe zwischen vorgesehenen pädagogischen Massnahmen und deren praktischer Einführung. Aufgabe der Forscher ist es, ihre Arbeit für den praktischen Einsatz durch die Lehrerschaft oder andere interessierte Personen aufzubereiten.

CHAPITRE VIII



L'ÉDUCATION MUSICALE À L'ÉCOLE SUR UNE GAMME BIEN TEMPÉRÉE

ANNE-MARIE BROI

ANNE-MARIE BROI, OFFICE DE DOCUMENTATION
ET DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUES, NEUCHÂTEL

1

INTRODUCTION

Dans le cadre de ses activités, le service de la recherche de l'Office de documentation et de recherche pédagogiques (ODRP) du canton de Neuchâtel est appelé à évaluer certains aspects de l'application des nouveaux programmes d'enseignement. En effet, dès l'introduction de l'Enseignement renouvelé du français (ERF), le service de la recherche a été sollicité pour évaluer les conditions dans lesquelles se déroulait la formation des enseignants et leurs pratiques. Cette procédure a été renouvelée avec l'introduction de l'allemand dans les classes de 4^e et 5^e années primaires et elle se poursuit actuellement dans le cadre de l'application d'un nouveau système d'appréciation du travail des élèves (ATE) au niveau primaire. En 1992, le service de la recherche a été chargé d'apprécier la mise en place d'un modèle d'appui auprès du corps enseignant de 1^{ère} et 2^e primaires à l'occasion de l'introduction des nouveaux moyens romands d'enseignement en éducation musicale. Cette évaluation a fait l'objet d'un rapport sur lequel nous nous appuyerons pour développer un certain nombre de thèmes liés à la formation et à l'enseignement des branches dites secondaires; nous tenterons de montrer la complexité de la relation entre la recherche et l'enseignement surtout lorsque la recherche a pour but d'évaluer pour réguler.

Rappel historique de la mise en place de l'appui en éducation musicale

De 1978 à 1984, le programme romand d'éducation musicale a été introduit dans toutes les classes de l'enseignement primaire du canton de Neuchâtel. Or, quelques années plus tard, il ressort du rapport du groupe d'étude «Appui en éducation musicale» (1988) que malgré les efforts consentis par le Service de l'enseignement primaire (SEP) pour former les enseignants, l'enseignement de l'éducation musicale s'essouffle à l'école primaire; on y lit notamment que «l'éducation musicale n'est enseignée systématiquement que par ceux qui en maîtrisent les données essentielles et qui y prennent plaisir et ceux qui consacrent le temps nécessaire à cette discipline».

Sur la base de ce rapport, le SEP décide de prendre des mesures pour combler les carences de cet enseignement; il institue une formule d'appui en éducation musicale pour une période de 5 ans, et confie au Centre de perfectionnement du corps enseignant (CPCE) la mise en place de cette opération pour laquelle deux postes lui sont attribués, soit un demi-poste de délégué et un

poste et demi d'animateurs, réparti entre 5 animateurs. Parallèlement à cette décision, un groupe consultatif, le Groupe de coordination «Éducation musicale», est constitué. Il a pour mission de suivre l'application de ce nouveau principe de formation dans les classes. Les inspecteurs et les directeurs d'école sont également appelés «à soutenir cette nouvelle tentative d'appui en favorisant la circulation des suggestions et des idées originales dont ils sont les témoins privilégiés»

Le modèle de l'appui

Le modèle de l'appui proposé au corps enseignant vise avant tout une approche large de la musique en s'inspirant de l'esprit de la méthodologie romande et du plan d'études romand. En d'autres mots, ce modèle préconise un enseignement qui développe chez l'enfant autant le côté éducatif que le côté technique: cette éducation doit rendre l'enfant sensible à la musique, lui permettre de prendre conscience du phénomène sonore «(...)», contribuer à l'équilibre et au développement harmonieux de sa personnalité «(...)». Le modèle se fonde également sur l'article 10 de la Loi sur l'organisation scolaire: «Les écoles primaires et secondaires «(...)» contribuent, en collaboration avec la famille, à l'éducation et à l'épanouissement de l'enfant pour le développement de ses facultés, de ses goûts et de son sens des responsabilités «(...)»

Le modèle choisi réplique largement le modèle de l'appui mis en place depuis plusieurs années pour assurer l'enseignement de l'éducation physique auprès du corps enseignant primaire. Ce modèle présuppose que les enseignants sont déjà formés mais que l'application de la méthodologie romande nécessite un complément de formation au moment où il en est proposé une nouvelle édition. Sur le plan didactique, le modèle repose sur une conception définie par un groupe de travail chargé de préciser l'engagement du délégué et des animateurs. Il oriente son champ d'action dans cinq domaines: convaincre, former, appuyer, animer, informer (document «STRATÉGIE ET ENGAGEMENT DU DÉLÉGUÉ ET DES ANIMATEURS EN ÉDUCATION MUSICALE», 1990).

En outre, ce modèle, mettant l'accent sur une formule d'appui à la carte, tend à répondre aux besoins du corps enseignant, par la mise à jour des connaissances de base du programme et le développement des compétences musicales. Un «courrier musical» est prévu en tant qu'organe d'information à l'attention des maîtres et des élèves, de même que des animations musicales (présentations d'instruments, de musiciens) sont organisées pour introduire la musique à l'école.

Le déroulement de l'appui

L'appui se fait sur demande des enseignants et s'exerce sous plusieurs formes. Pour l'enseignant, l'appui peut se faire individuellement ou par un travail en groupe sur un thème choisi, ou encore selon ces deux possibilités. Dans l'appui individuel, l'animateur répond à des questions, son intervention peut être ponctuelle ou continue sur une plus longue durée. L'animateur intervient aussi dans la classe en tant qu'appui de démonstration, ou bien il engage l'enseignant à donner tout ou partie de la leçon pour ensuite faire des observations de manière à réorienter l'en-

seignement du maître. A quelques reprises, la vidéo est utilisée pour analyser le déroulement de la leçon, l'équilibre des activités, l'activité du maître et des élèves.

Le cadre général de la procédure d'évaluation

Afin de mieux comprendre les effets de la démarche de l'appui organisée à l'intention des enseignants de 1P-2P, le Groupe de coordination «Education musicale» a confié à l'ODRP le mandat de procéder à une évaluation de l'application de ce modèle et d'en faire des propositions de réajustement pour les degrés supérieurs.

Pour mesurer les effets de cette dynamique originale d'appui, nous avons élaboré une procédure d'observation qui puisse en rendre compte. Nous avons procédé à une série d'interviews échelonnées dans le temps. D'abord auprès des animateurs, puis des enseignants, et ensuite auprès d'une cinquantaine d'élèves des degrés 1P à 5P. La troisième série d'entretiens avait pour intention de recueillir un certain nombre d'avis d'élèves sur l'éducation musicale afin de comprendre la manière dont ceux-ci perçoivent cette discipline à l'école et dans leurs milieux familiaux. Notre idée était de mettre en corrélation les points de vue de chacun concernant l'éducation musicale afin de voir quelle cohérence et quels liens existent entre ces différentes perceptions d'un même objet. Comment les animateurs, par exemple, font-ils passer le message de la méthodologie auprès des élèves? Ce message se situe-t-il en dehors ou à l'intérieur du contexte social de l'enfant? Cependant, pour diverses raisons, nous n'avons pas pu exploiter par la suite, les données recueillies auprès des élèves.

Conjointement aux interviews, nous avons tenu régulièrement au courant l'ensemble des partenaires concernés des différentes étapes de la procédure pour favoriser des régulations ponctuelles, entre autres, la formation des animateurs dans le domaine de la gestion d'un groupe d'adultes.

La synthèse des interviews des animateurs

Nous avons rencontré les cinq animateurs durant une après-midi. Notre but était de connaître leurs satisfactions, leurs lacunes dans l'application du modèle, leurs besoins et la perception de leur rôle d'animateur, ainsi que leur souci de responsabilité. Parmi l'ensemble des points soulevés, nous retenons les aspects suivants:

- Au plan méthodologique, leur formation s'est faite «sur le tas», les animateurs disent: «On s'est formé en assumant notre rôle d'animateur».
- Au plan de la formation à l'animation, il n'y a pas de ligne directrice. Chacun anime selon son expérience pratique et les rapports entretenus avec les enseignants. Les animateurs demandent une formation personnelle à l'animation de groupe.

- Les animateurs visent à s'adapter aux enseignants, afin d'être près de leur réalité. Cette perception de leur mission est-elle vraiment suffisante? Qu'est-ce que cela signifie du point de vue du changement souhaité? Cette procédure ne contribue-t-elle pas à assurer un appui minimal?
- Les animateurs manifestent leur souci de traiter les enseignants à égalité. En effet, certains animateurs évitent de multiplier les visites auprès des enseignants les moins compétents afin de ne pas les singulariser par rapport à leurs collègues plus experts en éducation musicale. Ils attribuent donc le même quota de visites à chaque enseignant. Ce souci d'égalitarisme est-il alors compatible avec le concept de l'appui, du tutorat? Les animateurs ne jouent pas le jeu de l'appui et, on peut faire l'hypothèse qu'en tant qu'enseignants détachés, ils transposent l'image de leur propre rôle d'enseignant et se trouvent pris alors dans des rapports de hiérarchie difficiles à assumer en face à face avec leurs pairs.
- Les animateurs pratiquent généralement un appui individualisé, et défendent la pédagogie différenciée mais est-il juste de concevoir un appui individualisé comme démarche de formation? N'y aurait-il pas lieu de développer le travail en groupe pour faire vivre aux enseignants les principes éducatifs du plan d'études, de telle manière qu'à leur tour, ils établissent des liens entre «différenciation» et «interactivité» dans leur démarche pédagogique avec les élèves?
- Le programme de soutien est perçu comme une aide à l'enseignant pour appliquer la méthodologie. Cette perspective est-elle formatrice à moyen et à long terme? N'entre-t-on pas dans une formation «du coup par coup» et du «bricolage»?
- Le bilan général est positif, les animateurs sont satisfaits; ils s'expriment en fonction de l'importance de leur engagement et des buts qu'ils accordent à leur rôle:
 - «C'est positif de voir l'évolution des élèves sur deux ans».
 - «J'ai du plaisir, je trouve que c'est gratifiant».
 - «Sur le plan personnel, ça m'apporte quelque chose et je m'améliore dans ce domaine».

Toutefois, au-delà de la satisfaction générale, les animateurs se disent encore incapables de mesurer les effets de leurs interventions auprès des enseignants et mettent en évidence la faiblesse de leur encadrement. Ils manquent de formation pour prendre le recul nécessaire leur permettant d'assurer leur rôle auprès des enseignants.

La synthèse des interviews des enseignants

Ces entretiens constituent la deuxième phase du processus d'observation, une quarantaine d'enseignants choisis selon un échantillonnage basé sur le lieu et le degré d'enseignement (1P, 2P, classes à degrés multiples) ont participé à cette étape.

D'une manière générale, on constate que les enseignants ont de la peine à justifier leur demande d'appui, car bien souvent, ils ne connaissent pas les finalités, le programme et les enjeux de l'éducation musicale.

Il ressort du bilan général un ensemble d'avis qui convergent vers les points suivants:

- Les apports sur le plan musical et méthodologique sont essentiellement ponctuels. L'appui ouvre des pistes, il permet d'aller plus rapidement à l'essentiel. La réaction suivante résume bien les opinions de la majorité des enseignants interrogés:

«Cela donne plus d'assurance, de motivation, cela donne une impulsion sur le moment, qui baisse ensuite parce qu'il y a du travail dans les autres branches; l'impulsion retombe s'il n'y a pas de suivi».

- L'organisation de l'appui et ses contenus donnent satisfaction même si les attentes des enseignants ne sont pas toujours satisfaites, ils souhaiteraient pourtant plus de disponibilité de la part des animateurs.
- L'éducation musicale est considérée comme une occasion de détente: «La leçon d'éducation musicale est un moment de détente, on fait quelque chose tous ensemble, ça recharge». Certains enseignants pensent qu'il faudrait accorder un autre statut à cet enseignement (éviter de parler de branche secondaire) pour qu'on lui reconnaisse une importance dans le développement de l'enfant.
- Les enseignants se sentent un peu plus autonomes dans cette discipline. «La conviction est là, mais il y a un problème de compétence»; c'est pourquoi ils souhaitent que cet appui à la carte soit maintenu.
- Les enseignants considèrent que les apports pour l'élève sont souvent dépendant de l'intérêt que l'enseignant porte à l'éducation musicale. Ils relèvent toutefois des différences d'attitudes et de compétences chez les élèves qui fréquentent le conservatoire ou d'autres lieux de formation par rapport à ceux qui ne suivent aucun cours privé. Ils reconnaissent encore aux chorales de collèges un apport important pour le chant.
- Les enseignants expriment leur difficulté à observer les élèves et à poser une appréciation, d'autant plus que les objectifs sont au niveau de la construction de savoirs et de savoir-faire.
- Avec les parents, les enseignants parlent peu de l'éducation musicale, ils leur présentent toutefois les lignes générales du nouveau programme. En outre, ils avouent que «Ce n'est pas un sujet de conversation principal avec les collègues».

Les conclusions essentielles du rapport

Si nous nous référons au rapport du Groupe d'étude (op. cit. 1988), force est alors de dire que les moyens mis à disposition pour soutenir le système d'appui ont été insuffisants. En effet, les observations recueillies mettent en évidence l'inefficacité de la démarche en raison des lacunes des enseignants et du manque de suivi dans les classes. L'option méthodologique de départ était-elle alors pertinente pour promouvoir l'éducation musicale à l'école? Cette question renvoie à plusieurs problématiques dont nous allons débattre maintenant.

Quelques réflexions à partir de l'observation

Les résultats de nos observations ont mis en évidence la nécessité d'approfondir certains domaines:

Le modèle de formation

Une des premières interrogations porte sur le choix du modèle de formation. Peut-on, sans analyse préalable, transposer tel quel un modèle dans une autre discipline; comment être sûr de ne pas reproduire les mêmes avatars et être certain que les enseignants réagiront de la même manière?

La solution d'une formation degré par degré ne prend pas en compte le problème du suivi; n'aurait-il pas mieux valu opter pour une formation transversale qui aurait permis d'ancrer dans les pratiques la dimension de globalité préconisée par les principes de base du modèle et aurait donné ainsi un certain relief à la «systématicité» voulue par la méthodologie?

La formation des animateurs

Notre recherche met en évidence que, la formation des animateurs a porté essentiellement sur la remise à jour de leurs connaissances. Or le modèle de l'appui nécessite une autre formation, basée sur un concept large qui vise une maîtrise des contenus de la méthodologie et une responsabilité du corps enseignant face à sa propre formation.

Les animateurs auraient dû recevoir une formation leur permettant d'intégrer le modèle d'appui par un travail sur les connaissances comme sur les représentations. Cet apport aurait aidé les enseignants à formuler leurs lacunes, leurs attentes, leurs besoins et à prendre ensuite une certaine distance face à leur enseignement pour réguler leur pratique.

La formation des enseignants

Les interviews révèlent que les enseignants ne se sont pas sentis des partenaires dans cette opération de formation. Ce constat n'est guère étonnant dans la mesure où les animateurs n'avaient pas été préparés à transmettre leurs savoirs. On peut donc faire l'hypothèse d'un effet de «cascade»: les animateurs ont reproduit auprès des enseignants les mêmes travers qu'ils avaient eux-mêmes rencontrés dans leur propre formation. En outre, l'accent est mis sur la technique plutôt que sur l'esprit de la méthodologie, et les enseignants ont transféré des savoirs essentiellement techniques dans leur enseignement. En extrapolant un peu, on pourrait dire que la manière dont on forme, reproduit qu'on le veuille ou non, les mêmes dysfonctionnements pour toutes sortes de raisons dont la vision à court terme est un élément moteur de la reproduction.

La problématique de l'éducation musicale...

UNE DISCIPLINE À PART?

Comparativement au français et à la mathématique, la maîtrise des contenus en éducation musicale n'est pas la même. Du point de vue de certains, un généraliste peut à partir de sa formation de base, enseigner ces disciplines de la première à la cinquième année alors que ce n'est pas le cas pour la musique. Il s'avère en effet dans ce domaine, que certains enseignants, malgré leur formation et les recyclages, ne maîtrisent pas toujours les contenus à enseigner et à faire apprendre aux élèves.

Quand l'enseignant ne maîtrise pas les matières comment fait-il pour combler ses lacunes? Recourt-il à des personnes-ressources, et si oui, à qui?, Ou bien suit-il des cours, ou encore consulte-t-il les moyens d'enseignement? Lui est-il possible d'avouer ses lacunes dans le système scolaire auquel il appartient? Peut-il seulement évaluer ses compétences? Malgré lui, l'enseignant se trouve pris dans un système de pouvoir dont il ne maîtrise ni les jeux, ni les enjeux. Pour s'en sortir, il va devoir prendre des voies de traverse afin de justifier sa manière de faire et ne pas reconnaître ses incompétences publiquement.

On peut aussi se demander quelle conscience les enseignants ont de leurs «dérapages». Car comment se reconnaître incompetent quand tout le monde autour de soi nous considère comme un professionnel de l'enseignement.

La dimension affective est une composante fondamentale dans l'enseignement de la musique, chanter; improviser... impliquent que l'enseignant se livre. L'éducation musicale exige de l'aisance dans la communication. L'intégration des techniques s'avère nécessaire pour véhiculer les connaissances, mais elle reste insuffisante pour développer des attitudes créatrices chez l'élève. Un enseignant maîtrisant mal la coordination des gestes en «phononimie», par exemple, provoquera plus le rire des élèves que l'apprentissage du solfège ou de la hauteur des notes.

Le statut de la discipline de l'enseignement

La musique a le statut de branche secondaire. Ce statut est lié à une option pédagogique qui privilégie les disciplines dites «nobles» comme le français et la mathématique afin de répondre à des besoins de société. Aujourd'hui, on observe cependant un certain changement de mentalité et on préconise désormais davantage le développement des disciplines liées à la créativité. Où se situe alors l'école? Reste-t-elle au niveau d'un discours seulement ou met-elle en pratique les principes inscrits dans le programme? Dans quelle mesure permet-on aux élèves de poursuivre cette démarche tout au long de leur cursus scolaire, de l'école enfantine à la fin de la scolarité obligatoire, voire post-obligatoire? De plus, une période hebdomadaire prévue à l'horaire n'est-elle pas dérisoire pour atteindre les buts fixés? En effet, l'éducation musicale demeure le parent pauvre des «branches secondaires» avec une dotation horaire d'une période seulement.

L'éducation musicale...

QUELS LIENS ENTRE L'ÉCOLE ET LA FAMILLE?

Les programmes et les principes méthodologiques en éducation musicale correspondent-ils à une réalité des milieux dans lesquels les enfants vivent? Dans quelle mesure assure-t-on ce lien entre l'école et la famille, tel qu'il est exprimé dans l'article 10 de la Loi sur l'organisation scolaire? Que fait l'école pour que les parents connaissent cette loi et que fait-elle, le cas échéant, pour en améliorer la compréhension? Sur ce plan, les résultats de nos investigations restent lacunaires, quelques enseignants déclarent informer les parents du changement de méthodologie lors de rencontres en début d'année scolaire. Dans les entretiens avec les élèves, il ressort que le discours sur la musique est fonction des lieux évoqués. Les enfants n'établissent pas nécessairement le lien entre la musique pratiquée à l'école et celle pratiquée à la maison, bien que certains enfants connaissent les chants appris en classe. Cette absence de lien est-elle le fait de la discipline ou plutôt d'un phénomène plus général qui concerne l'ensemble des branches traitées à l'école?

En classe, les élèves ont du plaisir à chanter et l'expriment. Cependant, ils donnent peu de sens à la leçon d'éducation musicale car elle est encore perçue comme une activité ponctuelle que l'on vit avec plaisir et parfois avec un sentiment de détente.

À les entendre, la musique est très présente à la maison, elle constitue une musique d'ambiance un peu à la manière de celle des grands magasins. Ils consomment la musique plus qu'ils ne la choisissent et ne développent pas un esprit critique à son égard.

En d'autres mots, les finalités éducatives préconisées auraient de la peine à arriver jusque dans la salle de classe; nous restons néanmoins persuadée que dans ce domaine, plus que dans tout autre, l'école a un rôle à jouer pour promouvoir un enseignement qui tienne compte des représentations et du vécu des principaux partenaires, les enfants et leur famille. Hormis le handicap de la dotation horaire, l'école dispose pourtant de moyens nécessaires pour introduire le changement. Quelques pistes pourraient se dessiner:

- Au plan de la socialisation, il y aurait un grand intérêt à intensifier l'éveil musical dans le but éducatif de favoriser à long terme l'autonomie de l'enfant; plusieurs initiatives cantonales vont dans ce sens, comme les animations musicales à l'école par la venue de musiciens, la participation à un concert, la conduite d'orchestre, sans aucun doute, de telles entreprises en milieu scolaire sont un moyen d'éveil puissant. À ce titre, il serait intéressant de faire une enquête sur ce qu'apprécient les élèves et ce qu'ils retiennent des diverses expériences d'écoute ou de pratique musicale à l'école.
- Au plan socioculturel ensuite, il y aurait un intérêt à inscrire l'éducation musicale dans un contexte pluriculturel. On peut estimer que cet élargissement des expériences musicales est à la fois une nécessité et un enrichissement dans nos sociétés au caractère pluriculturel de plus en plus marqué. Dans ce but, il y aurait tout un travail de recensement à mener pour

recueillir les expériences pratiques qui tentent de donner forme à un tel enseignement.

- Au plan du vécu musical, l'enthousiasme des élèves, particulièrement les plus âgés, pour la culture «rock» et d'autres musiques dites «branchées» mérite d'être considéré comme un phénomène essentiel à exploiter en classe. L'enseignant devrait pouvoir orienter chacun des élèves qui le désire vers des ateliers de pratique instrumentale, des écoles de musique voire dans certaines villes des groupes de musiciens de sous-sol, ou encore, pour les plus jeunes vers des ateliers d'expression musicale alliant la musique et les jeux scéniques par exemple. Ce faisant, il se créerait des passerelles entre la musique à l'école et les activités culturelles extra scolaires sans pour autant que les visées des uns et des autres se superposent; ainsi MANUEL STURLER, collaborateur au Centre culturel neuchâtelois affirme: «Je ne prétends pas me substituer à l'enseignement musical, ni renier les acquis des enfants. Mon seul but est de les aider à exprimer l'imaginaire à travers les sons». (EXPRESS du 08.09.93).

2

CONCLUSION

Tout au long de notre travail nous avons tenté d'approfondir la question de la pertinence d'un modèle de formation et de ses exigences dans la structure de l'école neuchâteloise afin de répondre à la question des apports de la recherche à l'éducation musicale.

Cette démarche d'analyse nous a aidé à prendre conscience des liens existant entre l'école et les représentations de certains de ses partenaires. Nous avons mis en évidence:

- la place restreinte que l'éducation musicale occupe dans l'enseignement et le peu de reconnaissance de cette discipline au plan institutionnel,
- la résistance face aux changements de représentations,
- la difficulté pour l'école de promouvoir une attitude créatrice; non seulement en musique mais aussi dans d'autres disciplines. Au-delà des discours, force est de relever que dans l'application des curriculums, l'école reste fixée sur les connaissances,
- l'importance de la formation du corps enseignant; il s'agit de dépasser le simple apprentissage des techniques pour viser le changement des mentalités et des a priori,
- l'attitude de l'école lorsque celle-ci est placée face à des choix liés à des changements à l'intérieur des disciplines. Souhaite-t-on transformer les pratiques ou se contente-t-on de travailler en surface pour ne rien changer en profondeur?

Il faut donc être prudent quand on affirme que l'on peut améliorer l'enseignement de cette discipline. Actuellement, au vu des aspects examinés, il faudrait plutôt reconnaître que l'on ne parvient pas à faire que l'enseignement de la musique soit ce que les programmes romands souhaiteraient voir dans les classes. Dans ces conditions, soit l'on poursuit l'effort de formation du

8

L'EDUCATION MUSICALE A L'ECOLE SUR UNE GAMME BIEN TEMPEREE

corps enseignant, soit l'on mène des investigations pour tisser des collaborations nouvelles entre l'école et le monde extérieur de manière à ce que l'enfant puisse bénéficier d'un enseignement en cohérence avec le projet éducatif mis en place pour lui.

REFERENCES

Bonnet C.-L., Zulauf M.: **Entre notes**. Trois ans d'expérience d'enseignement élargi de la musique dans le canton de Vaud, CVRP 92-4, Lausanne 1992.

Broi A.-M., Theurillat M.: **Point et Contrepoint**. Synthèse des résultats de la procédure d'observation en éducation musicale (1P-2P) ONDP, Neuchâtel, décembre 1992.

Méthodologie romande: **A vous la musique**. 2ème année, 1986.

Perrenoud Ph.: **Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation: deux modèles du changement**. Conférence SSRE, Minusio, 1993.

Perret J.-F. (éd.): **Musique vécue, musique apprise**. Delval, IRDP, Neuchâtel, 1993.

Plan d'études pour l'enseignement primaire de suisse romande, 1972.

Rapport du groupe d'étude: **«Appui en éducation musicale»**. 1988.

Stratégie et engagement du délégué et des animateurs en éducation musicale. 1990.

Weiss J.: Enseignant et chercheur: couple maudit ou partenaires du changement? In G. Adamczewski et F. Cros (Dir.), **L'innovation en éducation et en formation**. INRP, Paris (à paraître); et Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, Pratiques 93.202. Neuchâtel, 1993.

Weiss J.: **«Trois polarités dans la formation des enseignants»**, in: Enseignement du français, premiers regards sur une innovation, Delval, IRDP, 1991.



L'EDUCATION MUSICALE
A L'ECOLE
SUR UNE GAMME
BIEN TEMPEREE

RIASSUNTO

Nel 1992, il servizio della ricerca dell'Ufficio della documentazione e della ricerca pedagogiche è stato incaricato di valutare la messa in atto di un dispositivo di sostegno per il corpo insegnante di prima e seconda elementare in seguito all'introduzione di nuovi metodi romandi d'insegnamento in educazione musicale.

Questa valutazione è stata oggetto di un rapporto da cui questo articolo prende spunto per sviluppare alcuni temi legati alla formazione e all'insegnamento di materie cosiddette secondarie.

Lo scopo è quello di mostrare la complessità della relazione tra la ricerca e l'insegnamento, soprattutto allorquando la ricerca ha come scopo di valutare un concetto di formazione con l'obiettivo di proporre delle pratiche di regolazione.

ZUSAMMENFASSUNG

1992 erhielt das Neuenburger Office de la documentation et de la recherche pédagogiques den Auftrag, eine Struktur aufzubauen, die den Lehrerinnen und Lehrern der 1. und 2. Primarklassen bei der Einführung neuer gesamtwestschweizerischer Lehrmittel der Musikerziehung unterstützen sollte.

Die entsprechende Evaluation ist Gegenstand eines Berichts, auf dessen Basis der vorliegende Artikel einige Gedanken zur Thematik des Unterrichts in den sogenannten sekundären Fächern entwickelt.

Er sucht die Komplexität der Beziehung zwischen Forschung und Unterrichtspraxis aufzuzeigen, und dies vor allem für Situationen, in denen die Forschung das Ziel verfolgt, ein bildungsbezogenes Konzept so zu evaluieren, dass daraus Handlungsanweisungen abgeleitet werden können.

CHAPITRE IX



RECHERCHE PÉDAGOGIQUE ET CENTRE-RESSOURCE

JEAN-PIERRE SALAMIN

JEAN-PIERRE SALAMIN, DIRECTEUR DE L'OFFICE DE RECHERCHE
ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES, SION

1

INTRODUCTION

Le canton du Valais a décidé, en 1971, d'engager un conseiller pédagogique au Département de l'Instruction publique. Un noyau de centre de recherche se développa autour de cette fonction avec l'aide de stagiaires titulaires d'une licence obtenue dans une institution de formation psychologique ou pédagogique des universités de Suisse romande. La cellule de recherche naissante prit une part active à la mise en place du cycle d'orientation, à l'élaboration des programmes romands et aux modalités de leur application, à la réalisation d'un programme d'enseignement du français pour les écoles professionnelles, à la rénovation des pratiques d'évaluation, à l'animation du projet SIPRI ainsi qu'au développement du réseau romand de recherche pédagogique. Elle prit la dénomination d'office de recherche pédagogique (ORP). A la fin des années 1980, une antenne de recherche fut développée dans le Haut-Valais, à Viège.

Le Département de l'Instruction publique avait déjà créé, en 1947, un «Office de l'enseignement» qui était rattaché à l'école normale des instituteurs. Cet office reçut une reconnaissance légale en 1962. En effet, la loi du 4 juillet 1962 sur l'Instruction publique stipule dans son article 89: *«Il existe un office cantonal de documentation pédagogique qui est un organe de recherche, de documentation et d'information. L'office est chargé notamment de tenir le personnel au courant des méthodes et des techniques de l'enseignement et de rassembler à cette fin la documentation nécessaire. Le Département organise l'office et précise les attributions».*

L'office fut détaché de l'école normale au début des années 1970 et devint une institution disposant d'une structure et d'un budget autonomes. Il développa deux antennes à Brigue et à St-Maurice, à la suite de décisions du Conseil d'Etat (mai 1970 et avril 1974) qui souhaitait, dans le Haut et Bas Valais, la décentralisation coordonnée de la bibliothèque cantonale et de l'office de documentation et d'information scolaires (ODIS) localisés à Sion. Les deux succursales, intégrées à la bibliothèque cantonale et à la bibliothèque communale de Brigue et de St-Maurice portent le même sigle que celui de l'office principal, à savoir ODIS, et attestent leur rôle principal de centre de documentation pédagogique et d'information scolaires. Une documentation des plus diverses et variées est mise à la disposition du personnel enseignant et la publication de deux revues informent le monde de l'enseignement: «l'Ecole valaisanne» et «Mitteilungsblatt».

Diverses décisions de rationalisation prises par le Département de l'Instruction publique ont permis l'extension de l'office de documentation et d'information scolaires. Il s'agit du dépôt des ouvrages féminins, (ACM, TA, TM,...) qui fut rattaché vers la fin des années 1970 et du dépôt des

ouvrages scolaires (livres scolaires) en 1986. D'autres mesures élargirent encore l'activité de l'office qui hébergea, dès 1980, le dispositif d'animation de l'enseignement renouvelé du français puis celui de la connaissance de l'environnement.

Enfin, au mois de juin 1987, le Conseil d'Etat décidait de regrouper en un seul office, dénommé office de recherche et de documentation pédagogiques (ORDP):

- l'office de recherche pédagogique (ORP);
- l'office de documentation et d'information scolaires (ODIS);
- l'animation pédagogique;
- la création et la gestion des moyens d'enseignement.

Après 25 ans d'existence, l'article 89 de la loi du 4 juillet 1962 sur l'Instruction publique était enfin appliquée dans les faits: il existait un office cantonal de recherche, de documentation et d'information pédagogiques.

Recherche d'efficacité

L'Office de recherche et de documentation pédagogiques est organisé en trois sections:

- la recherche et l'animation pédagogiques
- la documentation et l'information scolaires
- les moyens d'enseignement.

Cette organisation existe à Sion depuis 1988 et, dans un avenir proche, elle sera mise en place à Brigue. En effet, le Grand Conseil valaisan a voté, en 1993, un décret concernant la nouvelle localisation de l'office dans le Haut-Valais rendant possible le regroupement de l'office de recherche de Viège, l'Office de documentation et d'information (ODIS) et l'animation. La raison de ces regroupements est économique et répond surtout à une rationalisation administrative et financière. Malgré un personnel réduit, chacun des secteurs de l'ORDP peut fonctionner de manière indépendante et remplir des missions analogues à celles conduites auparavant: recherche, animation, documentation, information, moyens audiovisuels ou livres scolaires peuvent continuer à œuvrer en cellules séparées et rendre des services appréciables aux autorités scolaires et aux enseignants.

Il est cependant judicieux de saisir l'occasion de cette restructuration pour créer des synergies pédagogiques. La chance d'efficacité de l'ORDP tient à son originalité. Aucune autre institution de recherche, de documentation ou d'édition scolaire ne dispose de deux moyens de diffusion de ses productions aussi importants: une revue mensuelle d'information et un dispositif d'animation pédagogique. L'un et l'autre sont une aide efficace pour faire passer dans la réalité scolaire les changements souhaités par le DIP.

La revue «Résonances» a pris le relais de «L'Ecole valaisanne» en 1988. Elle changea de forme et de fond pour traiter des thèmes liés à l'évolution scolaire et à l'actualité pédagogique. Son rédacteur actuel a gardé un pied dans l'enseignement pour ne pas être trop éloigné des problèmes concrets de l'école; il est secondé par un conseil de rédaction dont la majorité des membres provient des associations d'enseignants.

De plus, chaque discipline scolaire dispose au moins d'un animateur déchargé partiellement de son enseignement. Des animations plus spécifiques ont également été créées pour l'informatique, la pédagogie des musées, la relation école et économie et la radio TV éducative. Tout ce dispositif est au service des enseignants et de l'enseignement sous des formes variées:

- permanence de «dépannage» individuel, selon un horaire convenu,
- animation de classes dans un domaine particulier,
- animation de centres scolaires sur un thème commun à tous les degrés scolaires,
- créations de moyens d'enseignement et de moyens d'appoint,
- élaboration de moyens d'évaluation et de remédiation,
- cours de formation continue et de perfectionnement,
- mise à disposition d'ouvrages spécialisés,
- collaboration avec les maîtres de didactique de l'école normale et les inspecteurs scolaires.

Les qualités essentielles des animateurs pédagogiques sont l'ouverture d'esprit et la disponibilité: curiosité envers les moyens, les matières, les techniques nouvelles et accueil aussi bien de l'enseignant en difficulté qui cherche spontanément de l'aide que de celui qui désire poursuivre sa formation ou augmenter ses performances.

Le besoin d'efficacité a conduit l'ORDP à rechercher progressivement un modèle de fonctionnement liant chacun de ses secteurs ou mettant plusieurs secteurs en action vers des finalités communes. Ce modèle a été trouvé dans le fonctionnement d'un centre-ressource.

Fonctionnement du centre-ressource

L'ORDP peut être comparé, sur certains points, au centre-ressource tel que développé dans le monde industriel. Une industrie qui se veut performante axe son attention sur la formation continue de ses employés en leur proposant un lieu de culture commune où les finalités du travail et les objectifs de l'entreprise sont connus, acceptés puis vécus. Le centre-ressource est également un lieu qui groupe l'ensemble des moyens d'information, d'acquisition, d'entretien, de développement et de perfectionnement de la connaissance professionnelle. Il est aussi un lieu accessible, divisé en cellules de travail spécifique, d'espaces d'accueil et d'échanges d'expériences. Il propose un maximum de supports de documentation, de renseignements et de formation.

A partir d'analyse des besoins (enquêtes, recherches, études, innovations disciplinaires...), de mise à disposition de moyens renouvelés (objectifs, programmes, moyens documentaires et ouvrages d'enseignement...), de diffusion d'informations appropriées aux autorités scolaires, aux parents d'élèves et aux enseignants (articles de fond, présentation des moyens...), le centre-ressource propose une documentation spécialisée (documents écrits ou audiovisuels). Il offre également une formation individuelle ou collective aux enseignants (parfois aux parents d'élèves) assurée par des collègues-enseignants (animation pédagogique), permettant de progresser selon leurs capacités, leurs connaissances, leur évolution pédagogique personnelle, dans une perspective finale commune à toute l'entreprise qu'est l'Instruction publique. Cette proposition d'assistance professionnelle du centre-ressource permet ainsi aux enseignants de construire d'une manière active le changement et l'innovation scolaires.

Des essais de collaboration ont eu lieu entre les divers secteurs de l'ORDP, par exemple au moment de l'élaboration des nouveaux moyens d'enseignement de la connaissance d'environnement. La recherche a établi les besoins des enseignants, participé à la définition des objectifs. L'animation pédagogique a élaboré les ouvrages destinés aux élèves et aux enseignants; elle s'est chargée de leur introduction dans les classes et a assuré des cours d'appui durant la première année d'utilisation des moyens dans les classes. La documentation pédagogique a remplacé les documents d'histoire, de géographie et de sciences, plus en conformité avec la nouvelle approche pédagogique. Après quelques années de pratique, la recherche a mené plusieurs enquêtes d'utilisation dans les classes pour remanier, si besoin, les méthodologies et mieux répondre aux attentes des enseignants.

Nous pourrions citer d'autres exemples de collaboration entre animation, information (Résonances) et documentation ou entre recherche et animation (informatique) ou recherche et moyens d'enseignement (ouvrages de mathématique...). Nous souhaitons relever un exemple de coopération qui donne d'excellents résultats: la rénovation de l'éducation musicale dans la scolarité obligatoire. A partir d'un état de situation de cet enseignement dans les classes, le choix des ouvrages (les moyens romands d'éducation musicale «A vous la musique»), l'ORDP a entrepris l'élaboration de moyens complémentaires pour les classes enfantines et celles du cycle d'orientation avec l'aide d'enseignants spécialisés. L'office a complété son réseau d'animation centralisé par des animateurs régionaux (6 enseignants) et des animateurs de bâtiments scolaires (environ une centaine d'enseignants). Pour cela, il a fallu mettre en place un nouveau mode de recyclage et d'appui centré sur le bâtiment scolaire pour mieux asseoir la rénovation de cet enseignement, mettant ainsi en application une des thèses du projet SIPRI sur l'innovation scolaire et la formation continue des enseignants.

Avec l'appui des inspecteurs scolaires, l'ORDP a choisi les enseignants les plus motivés à pratiquer l'éducation musicale (en général aussi les plus aptes à cet enseignement) et leur a donné une formation particulière durant deux ans. Ces «animateurs de bâtiment scolaire» viennent en aide, dans leur école, aux collègues qui le souhaitent, au moment de l'introduction dans leur classe des nouveaux moyens d'enseignement. Ils servent de relais à l'information donnée par l'animateur cantonal et destinée aux enseignants. Ils transmettent les demandes particulières aux

animateurs régionaux ou à l'animateur cantonal. Des rencontres régionales complètent le dispositif d'appui; elles sont destinées à échanger entre enseignants des expériences et renforcer l'apprentissage; ces réunions organisées pour les enseignants qui pratiquent pour la première fois les moyens romands d'éducation musicale sont en général conduites par les animateurs régionaux.

Dans quelques années, une appréciation des dispositions prises sera faite. De nombreux indices montrent déjà que la rénovation de l'éducation musicale est sur la bonne voie: les classes chantent plus qu'auparavant, des chorales d'école refleurissent, des spectacles pour enfants se multiplient offrant par leur existence des possibilités d'enseignement interdisciplinaire (création de texte, mise en scène, construction de décors, fabrication de costumes...) et d'implication famille et école.

2

REMARQUES CONCLUSIVES

L'ORDP présente une certaine originalité en fonctionnant comme centre-ressource du Département de l'Instruction publique dont il dépend. L'office maintient des liens très étroits avec les services du Département et les associations d'enseignants pour répondre au mieux aux attentes de chacun des partenaires.

La recherche est le «moteur» entraînant tous les secteurs du centre-ressource vers un seul but, l'amélioration du fonctionnement du système scolaire, d'une manière efficace et économique en développant des synergies internes qui facilitent la réactualisation des connaissances et des pratiques scolaires.

Les expériences développées ont trop peu de recul pour tirer de solides conclusions. Cependant, malgré des moyens réduits, nous sommes persuadés que le modèle mis en place dans le renouvellement de l'éducation musicale est une piste prometteuse et favorable à l'évolution didactique de chaque discipline en particulier et de l'enseignement en général. Le centre scolaire deviendrait le lieu de formation continue, pas trop éloigné du centre-ressource, amenant une rénovation des pratiques d'enseignement fondées sur les besoins, les attentes des enseignants, les réflexions communes sur les objectifs éducatifs et le dialogue permanent avec la communauté dans laquelle il vit.

La loi sur la formation des enseignants, faisant une place à l'initiation et à la recherche en éducation, devrait permettre de renforcer les liens entre la pratique et la recherche ou le centre-ressource.

REFERENCES

Cardinet J.: **Un exemple d'animation pédagogique: la recherche SIPRI et son organisation**, IRDP, Recherche 88.105, Neuchâtel, 1988.

Gather Thurler M.: **Amener les enseignants vers une construction active du changement. Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation**, Education et recherche n° 2, Editions universitaires, Fribourg, 1993.

Huberman M.: **Le projet intercantonal SIPRI: un bilan, quelques réorientations et une vue de l'avenir**, CDIP, Berne, 1984.

Huberman M. et Gather Thurler M.: **De la recherche à la pratique: éléments de base**, Coll. Exploration recherches en sciences de l'éducation, Peter Lang, Berne, 1991.

Kepler A.: **Le centre-ressource: pourquoi? comment? Stratégie, 25 fiches-action, 10 dossiers-débats**, Collection Synthèse, Chronique sociale, Lyon, 1992.

Perrenoud Ph.: **Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier**, Service de la recherche sociologique et faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève, 1991.

Perrenoud Ph.: **La formation au métier d'enseignant: complexité, professionnalisation et démarche clinique**, Service de la recherche sociologique et faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève, 1992.

Résonances: **L'animation pédagogique**, Dossier spécial, n° 7, ORDP, Sion, 1992.

Salamin J.-P. et al.: **Ecole primaire suisse: 22 thèses pour le développement de l'école primaire (SIPRI)**, Etudes et rapports n° 1, CDIP, Berne, 1986.

Strittmatter A.: **Pratique de l'innovation scolaire: ce que nous pouvons apprendre du dispositif d'accompagnement pédagogique néerlandais**, Dossier d'étude, Lucerne, 1987.

RIASSUNTO

Le misure di razionalizzazione prese dal Dipartimento dell'Istruzione pubblica del Canton Vallese hanno raggruppato sotto la responsabilità dell'Ufficio di Ricerca e di documentazione pedagogiche (ORDP) diverse funzioni: ricerca, animazione pedagogica, documentazione, informazione e mezzi d'insegnamento.

L'ufficio può quindi assumere il ruolo di un centro-risorsa che raggruppa l'insieme dei mezzi che favoriscono l'innovazione.

Partendo dall'analisi dei bisogni (ricerca), dalla messa a disposizione di mezzi rinnovati (mezzi d'insegnamento) e di supporti ausiliari (documentazione), il centro-risorsa offre costantemente delle indicazioni riguardo all'attualità pedagogica (informazione) e propone una formazione individuale o collettiva (animazione pedagogica) che permette agli insegnanti di costruire in modo attivo il cambiamento a livello scolastico, nella prospettiva definita dal Dipartimento dell'Istruzione pubblica.

ZUSAMMENFASSUNG

Als Folge der im Erziehungsdepartement des Kantons Wallis vorgenommenen Rationalisierungsmassnahmen sind im ORDP die folgenden Bereiche und Funktionen zusammengefasst: Forschung, pädagogische Animation, Dokumentation, Information und Lehrmittel. Das Amt kann durch diese Zusammenfassung aller innovationsfördernden Instrumente die Rolle eines Ressourcen-Zentrums spielen.

Nebst der Durchführung von Bedarfsanalysen (Forschung) sowie der Bereitstellung neuer Unterrichtsmittel (Lehrmittel) und zusätzlicher Hilfen (Dokumentation) erteilt dieses Ressourcen-Zentrum kontinuierlich Auskünfte über aktuelle pädagogische Fragen (Information) und macht Angebote für die individuelle oder kollektive Weiterbildung (pädagogische Animation); auf diese Weise unterstützt es die Lehrerinnen und Lehrer dabei, den schulischen Wandel im Rahmen der durch das Erziehungsdepartement vorgegebenen Leitlinien zu bewerkstelligen.

CHAPITRE X



RECHERCHE
ET FORMATION:
LE POINT DE VUE
D'UN FORMATEUR

GUILLAUME VANHULST

GUILLAUME VANHULST, DIRECTEUR DU SERVICE DE FORMATION DES MAÎTRES,
UNIVERSITÉ DE FRIBOURG

«Que diable allait-il faire dans cette galère?»
Molière, *Les fourberies de Scapin*, II,7

A l'échelle de la Suisse romande, la représentation fribourgeoise à la C3R est plutôt étrange: que peut bien faire un formateur d'enseignants secondaires à plein temps dans une commission qui rassemble les responsables cantonaux de la recherche en éducation? Étrange parce que, même si l'intervention des personnes reconnues comme «chercheurs» dans la formation des enseignants n'est pas rarissime, elle reste souvent limitée dans sa portée ou dans sa durée et que, réciproquement, à quelques exceptions près, les formateurs d'enseignants primaires ou secondaires n'accèdent que très épisodiquement à des activités reconnues comme relevant de la «recherche».

Bien sûr, la tonalité dramatique de la réplique de Géronte ne reflète pas notre état d'esprit. D'ailleurs, par politesse, nous prendrons bien soin de ne pas préciser si la «galère» se trouve du côté de la recherche ou de la formation! Mais cette situation a le mérite de soulever, une fois de plus et dans un contexte précis, la question des rapports entre la formation des enseignants et la recherche en éducation.

Le thème a été maintes fois traité, et, qu'on alourdisse le trait (LANIER ET LITTLE, 1986) ou qu'on joue dans les nuances (WEISS, 1993), le clivage entre ces deux activités a été abondamment dénoncé; il renvoie au problème plus général de l'influence des sciences humaines et des sciences sociales sur les pratiques scolaires. En matière de formation professionnelle des enseignants, le constat mériterait pourtant d'être nuancé selon que l'on traite de la formation initiale ou post-initiale, mais là n'est pas l'essentiel: il est aujourd'hui indispensable d'apporter un remède à ce clivage, quel que soit le type de formation concerné, et ce souhait fait l'objet d'un large consensus.

Les projets pour y remédier abondent, qu'ils émanent des chercheurs ou des formateurs: les réformes de la formation des enseignants initiées par le groupe Holmes aux U.S.A.*¹, les plans d'études des I.U.F.M. en France et les projets de Hautes Écoles Pédagogiques en Suisse en sont trois exemples. Tous envisagent une meilleure intégration de la recherche et de la formation (cf. également, VONK, 1992).

* The Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers*. East Lansing (MI): Authors. LAURENT, R. (1988). La formation des enseignants dans le débat scolaire aux Etat-Unis, *Recherche et formation*, 4, 133-138. YINGER, R. J. & HENDRICKS, M. S. (1990). An Overview of Reform in Holmes Group Institutions, *Journal of Teacher Education*, 41 (2), 21-26.

Soyons donc optimistes et imaginons que, par sérendipité peut-être, la représentation fribourgeoise dans la C3R préfigure les relations entre recherche et formation dans les années à venir. Cette hypothèse, et il ne s'agit bien sûr que d'une pure hypothèse, va nous permettre de prendre appui sur la situation actuelle des rapports entre la recherche institutionnalisée dans les centres cantonaux et la formation conduite par les institutions de formation d'enseignants secondaires, pour envisager les bases sur lesquelles une collaboration pourrait s'installer.

1 OÙ IL EST QUESTION DES INSTITUTIONS

Si l'intégration de la recherche dans la formation des enseignants apparaît aujourd'hui comme une nécessité, comme un détour obligé sur la voie de la professionnalisation, ou comme le plus sûr moyen d'atteindre cette dernière, on est en droit de se demander pourquoi ces deux domaines de l'action éducative ont pu si longtemps vivre dans des mondes séparés.

Bien entendu, nous ne traiterons pas ici de la «recherche de la connaissance», «dont le souci premier est l'explication des phénomènes» (DE LANDSHEERE, 1982, p. 47). Essentiellement académique, poursuivant des enjeux nomothétiques, elle alimente principalement les sciences de l'éducation. Son incidence sur les pratiques éducatives n'a qu'un caractère accidentel et son influence sur les processus de formation ne se distingue pas de celle d'autres disciplines contributives (psychologie, sociologie, linguistique, didactique des disciplines...).

En revanche, on aurait pu s'attendre à plus de collaborations entre la formation et la recherche dite «décisionnelle», pour laquelle «les problèmes sont posés de l'extérieur de la discipline, dans le monde de l'action, et les résultats sont destinés à l'action, en dehors de la discipline» (COLEMAN, 1972 et DE LANDSHEERE, 1982, cités par PAQUAY, 1992, p. 197). Or c'est essentiellement dans cette direction que s'orientent les travaux des institutions cantonales de recherche. Pourquoi, dans ce cas, les contacts entre institutions de recherche et institutions de formation d'enseignants secondaires restent-ils aussi sporadiques? Cette question mérite d'autant plus d'être posée que les institutions de formation d'enseignants secondaires s'adressent à un public qui dispose déjà, dans sa grande majorité, de compétences techniques et méthodologiques acquises grâce à la maîtrise des savoirs disciplinaires (mais peut-être s'agit-il là d'un obstacle et non d'un appui).

Force est de constater que la difficulté à établir des contacts entre recherche et formation se double, en Suisse, de l'extrême fragmentation de la structure des institutions scolaires, qui accentue le fossé entre recherche et formation en accumulant les institutions de taille modeste, dotées de mandats limités (PERRENOUD, 1988; OCDE, 1991). Par delà l'exposé des effets pervers de la taylorisation du mode de «pilotage» des institutions scolaires (voir la contribution de R. HUTIN,

dans cet ouvrage), la place de la recherche dans la formation doit aussi s'analyser comme un véritable problème «pédagogique» en ce qu'elle recèle des enjeux politiques et des potentialités de conflits «territoriaux» opposant des institutions et des acteurs dont les statuts, les modes de fonctionnement, les rapports aux savoirs et à l'innovation pédagogique diffèrent.

Les situations de conflit sont propices au manichéisme et les conceptions des uns s'articulent souvent autour d'une «vue en creux» des activités des autres. Nous profiterons néanmoins de cette forme de pensée réductrice pour mettre en évidence trois domaines d'opposition entre chercheurs et formateurs. Ils constituent autant de barrières... susceptibles d'être levées.

2**... ET DES
INDIVIDUS
QUI LES
COMPOSENT**

Le premier domaine est celui des statuts, des rôles différents attribués aux formateurs et aux chercheurs. C'est à la fois le plus évident, le plus débattu et probablement celui pour lequel des aménagements pourraient le plus facilement être décidés.

Dans les instituts de formation, les formateurs (méthodologues, maîtres de didactique, maîtres de stage, maîtres de classes d'application) sont d'abord des enseignants secondaires, partiellement détachés de leur enseignement. Au contraire des «enseignants-chercheurs» membres des institutions de recherche, ces «enseignants-formateurs» peuvent faire l'économie d'une réflexion sur l'articulation théorie/pratique et ne ressentent pas nécessairement de rupture importante entre les deux facettes de leur activité. Très souvent, l'écart de statut et de rôle entre formateurs et chercheurs est similaire à celui constaté entre enseignants et chercheurs (cf. p. ex. JAQUET, 1982). Pour les formateurs, cet écart implique, entre autres, de moins grandes possibilités de perfectionnement professionnel, un rapport à «l'écriture» beaucoup plus modeste et des échanges moins nombreux entre les différentes institutions.

Remédier à cet état de fait impose d'augmenter la coordination et les échanges entre les instituts de formation et de modifier profondément la qualification des formateurs. C'est dans ce sens que s'orientent les efforts de la coordination romande en matière de formation des enseignants. Toutefois, sans une intervention claire des responsables scolaires, les efforts déployés par le groupe des responsables de la formation pédagogique des maîtres de l'enseignement secondaire pour assurer plus de perfectionnement professionnel et développer les contacts entre institutions ne suffiront pas à élaborer un statut de formateur comparable à celui dont bénéficient les chercheurs. Les difficultés à mettre en place, en Suisse romande, une association professionnelle des formateurs dénote également cette absence de statut et de reconnaissance sociale attribuée aux formateurs.

S'agit-il d'ailleurs uniquement d'une reconnaissance sociale? Dans l'introduction au chapitre

consacré à la recherche sur la formation des enseignants, LANIER et LITTLE constatent, non sans humour, que l'universitarisation de la formation des enseignants n'a pas résolu le problème: aux États-Unis, les différents groupes intervenant dans la formation des enseignants cherchent à échapper à l'étiquette de «formateurs d'enseignants» pour mettre en avant d'autres aspects de leurs activités (recherche, formation des cadres). Mentionnant une citation plus ancienne, mais toujours d'actualité, elles signalent aussi que «dans ces institutions, la majorité des intervenants ont un intérêt en matière de formation des enseignants qui est, au mieux, tangentiel à leurs préoccupations principales.» (BORROWMAN, 1965, cité par LANIER & LITTLE, 1986, p. 529). On trouve des réactions de même type, quoiqu'opposées, dans les institutions non-universitaires, où les formateurs de terrain se contentent parfois de «prêter» leur classe, en évitant soigneusement d'intervenir dans le processus de formation. Au-delà de la reconnaissance sociale attribuée à la fonction, nous nous trouvons face à une absence de définition claire de l'identité professionnelle des formateurs.

Cette crise identitaire est aggravée par les réformes en cours de la formation des enseignants. Les modifications profondes des conditions d'exercice du métier d'enseignant, l'échec des réformes du curriculum à imprimer des transformations significatives et durables des pratiques, la légitime exigence d'une plus large autonomie des individus dans leur pratique professionnelle et des établissements dans l'élaboration des projets éducatifs, ont trouvé un exutoire dans la revendication pour une «professionnalisation» du métier d'enseignant. Le rôle du formateur s'en trouve considérablement modifié: il est resté longtemps confiné dans le personnage de «maître exemplaire», modèle d'identification pour les enseignants débutants; il se voit maintenant investi de tâches d'innovation, de recherche, de supervision, d'élucidation des attentes... bref, de participation à un dispositif clinique de formation auquel il n'est pas nécessairement préparé. Si l'on ajoute qu'à ce jour cette revendication a produit plus de projets que de réalisations, on peut comprendre la relative difficulté des formateurs à se forger une identité professionnelle claire.

Il ne faudrait cependant pas en rester à une vision «déficitaire» du statut du formateur par rapport à celui du chercheur. D'abord, parce que l'on ne s'improvise pas formateur: «Le problème, dans le système éducatif, est que tout formateur se dit chercheur à partir du moment où il a analysé sa pratique [...] et que tout chercheur se croit formateur à partir du moment où il a acquis la certitude de capter l'attention d'un auditoire. Ainsi, beaucoup de personnes portent cette double casquette et aucune sanction ne vient mettre un terme aux éventuelles incompétences partielles.» (CROS, 1989, p. 23). En effet, il est fréquemment reproché, aux chercheurs, leur incapacité à mettre en œuvre les modalités de formation nécessaires pour «rendre... ces savoirs collectifs et sociaux disponibles pour s'armer dans la pratique» (CROS, *op. cit.*, p. 17).

Ensuite parce que, faute d'une communication satisfaisante et d'une attention particulière à la contextualisation des savoirs produits, la recherche apparaît, aux formateurs, comme une activité, certes digne d'intérêt, mais dépourvue d'utilité pour l'enseignement et pour la formation. Inversement, loin d'être un prolongement naturel de l'activité de recherche, la formation est une démarche spécifique, grande consommatrice de temps et d'énergie. Or même dans le domaine des recherches décisionnelles, il serait vain de nier que tout chercheur vise en premier lieu à être

reconnu par ses pairs et que cette reconnaissance s'obtient, non par l'efficacité de la communication qu'il entretient avec les praticiens, mais par l'originalité, la qualité et la quantité de ses publications scientifiques. Il est donc à craindre que les rappels à l'ordre répétés pour inciter les chercheurs à améliorer la communication de leurs travaux (CARDINET, 1981; WEISS, 1993) et que les efforts visant à reconceptualiser les modes de diffusion de la recherche (HUBERMAN, 1982, 1986, 1987) ne suffiront pas à mettre un terme à ce qui est, en bonne partie, le produit des contraintes liées à la fonction de chercheur.

Enfin, qu'il le veuille ou non, le chercheur appartient au milieu des «experts en éducation», ce qui lui confère un statut avantageux de conseiller auprès des décideurs politiques (le fait d'être conseiller n'implique pas d'être toujours entendu ou suivi, bien sûr), mais le place en situation de rupture avec les «praticiens» de l'enseignement et de la formation. Cette position, dit Gillet, «institue un rapport de place triangulaire entre le décideur politique, le conseiller et l'exécutant», lequel rapport «fonctionne bien souvent au tiers exclu» (GILLET, 1987, p. 191). Cette exclusion risque d'autant plus de se manifester que les tâches principales des centres de recherche cantonaux poursuivent ce que Van der Maren intitule des «enjeux politiques»: «le but principal des recherches aux enjeux politiques est de changer les valeurs (normes) ou les besoins afin de modifier des conduites. Il s'agit d'énoncer et de légitimer un nouveau projet pour modifier, sinon transformer, les pratiques de l'école» (VAN DER MAREN, 1993, p. 96). Lieu commun de la littérature pédagogique, le thème de la nécessaire intégration de la recherche dans la formation peut occulter le fait que, selon la façon dont on la considère, la recherche contribue autant à professionnaliser l'enseignement qu'à le prolétarianiser (FERRY, 1987; LABAREE, 1992).

Il est inutile de chercher à mettre en place une collaboration durable entre recherche et formation si l'on laisse les principaux acteurs poursuivre des enjeux aussi incertains ou dissemblables. Une amélioration notable des relations entre instituts de formation et de recherche passera par une redéfinition des fonctions, rôles et statuts des formateurs, ou plutôt par une définition de ceux-ci puisqu'à l'heure actuelle ils sont encore largement implicites. Elle passera également par une redéfinition de la mission des centres de recherche cantonaux, souci partagé par plusieurs contributeurs de cet ouvrage. Les moyens nécessaires pour passer de l'intention aux projets et des projets aux réalisations seront-ils dégagés? La question est posée, ce n'est pas à nous d'y répondre, mais rien ne nous empêche de clarifier cette intention et d'en affirmer la pertinence.

3 **FORMATEURS ET CHERCHEURS FACE AUX SAVOIRS**

Toutefois, ces changements ne feront pas l'économie d'une réflexion plus large sur la place des savoirs issus des recherches en éducation dans la formation. Sur ce thème, les publications en langue française ont subi un essor considérable durant ces dix dernières années et on constate une évolution significative des conceptions. En ce qui concerne le rôle de la recherche dans la

formation, il n'est plus, aujourd'hui, de préparer les enseignants à utiliser les résultats des recherches dans leurs pratiques (voir, p. ex. DE LANDSHEERE, 1976), mais de profiter au maximum des effets d'apprentissage induits par les démarches de recherche (voir, p. ex. HENSLER, 1993; voir également la contribution de PIQUEREZ dans cet ouvrage).

Pourtant le constat est unanime: chercheurs et formateurs s'opposent sur leur rapport aux savoirs, particulièrement sur les savoirs issus des sciences de l'éducation.

Comme le signale Tardy: «Il serait incongru qu'un chercheur, exposant le résultat de ses travaux, propose à ses lecteurs des devoirs à faire à la maison. Il n'a pas à se préoccuper de la manière dont ses pairs vont s'approprier le contenu de son discours. Sa fonction sociale n'est pas d'enseigner, mais de chercher et, si possible, de trouver. La position du didacticien fait contraste avec celle du chercheur» (TARDY, 1993). Si cet énoncé est, aujourd'hui, loin de faire l'unanimité, il a au moins le mérite de mettre en évidence une différence fondamentale entre les activités de recherche et de formation.

Dans l'introduction au manuel de psychopédagogie expérimentale, Léon se hasarde à définir un «profil du chercheur» où il fait figurer, entre autres, un ordre de compétences lié à «la maîtrise sur le plan théorique, méthodologique et technique, de l'une des sciences humaines (psychologie, sociologie, etc.)» (LÉON & AL., 1977, p. 27). Il paraît en effet inconcevable d'entreprendre un travail de recherche sans une base approfondie de connaissances. Mais, au-delà de cette compétence nécessaire, il apparaît que tout chercheur se pose d'emblée comme un sujet agissant dans un champ épistémologique, champ à l'intérieur duquel son principal souci est d'examiner en permanence la pertinence des savoirs produits ou utilisés par rapport aux énoncés reconnus comme valides.

Bien entendu, ce champ épistémologique peut être défini à l'intérieur d'une seule discipline ou de plusieurs. L'important est que la recherche parte de la lecture d'une base d'énoncés relatifs à l'objet d'étude et aboutisse nécessairement à l'écriture de nouveaux énoncés à propos de cet objet (VAN DER MAREN, 1993, p. 91). Cette position amène quelquefois le chercheur à s'éloigner du «pôle axiologique» des sciences de l'éducation (registre philosophique et politique du débat sur les finalités) et plus souvent encore du pôle praxéologique (registre de l'instrumentation et de «l'action régulée»), pour en privilégier le pôle scientifique (registre des connaissances élaborées par les sciences expérimentales, sociales et humaines). (MEIRIEU, DEVELAY, 1992, p. 45).

A l'opposé, une des particularités de la formation des enseignants est son caractère nécessairement interdisciplinaire et «opportuniste». À but essentiellement praxéologique, elle implique l'interaction de compétences culturelles, scientifiques et professionnelles, qui ne peuvent s'acquérir dans un seul et même lieu et qui, dans le cadre de la formation, voient leurs finalités premières se transformer.

Cette constatation vaut pour tous les types de savoirs issus de la recherche en éducation.

Pour les résultats des recherches d'abord: articulées autour du concept de «praticien réflexif»

(SCHÖN, 1987), les sciences de l'éducation ont renoncé (définitivement?) à la prétention de produire des énoncés directement transposables sur le terrain des pratiques. Ainsi, le rôle des sciences humaines et sociales dans la formation des enseignants tend, petit à petit, à se redéfinir comme un moyen de modifier les représentations que les enseignants se font de la situation éducative et comme la source d'hypothèses d'action, à la fois partielles, partiales et réfutables (FLODEN, 1985; LERBET, 1989). Cette «reconceptualisation» du rôle des sciences de l'éducation implique que le chercheur accepte d'intervenir dans la formation en tant qu'interlocuteur et non plus comme expert (SCHUBERT, 1989; C.H. WEISS, 1992).

Quant au formateur, son travail consiste souvent dans une «recontextualisation opératoire» des sciences de l'éducation, impliquant une relation stratégique avec ces savoirs. L'objectif de la démarche est de développer, à partir de l'articulation des données avec une pratique contrôlée, une «pédagogique» (GILLET, 1987), c'est-à-dire une science de l'action et de l'intervention en milieu scolaire. Elle implique la formulation d'hypothèses sur les situations professionnelles actuelles ou futures des personnes en formation, la sélection de données, puis leur réélaboration en savoirs et savoir-faire opérationnels. La spécificité du travail de formateur réside dans la mise au point «d'opérateurs assurant le passage entre le savoir savant et sa reconversion en savoir-faire professionnel» (GILLET, 1989, pp. 122-123). Somme toute, ces affirmations confirment que la formation professionnelle des enseignants n'échappe pas au phénomène de transposition didactique propre à toute démarche d'enseignement.

Pour l'apport des savoirs issus des recherches «décisionnelles» ensuite: il arrive aussi aux formateurs «d'être en recherche», de mener avec leurs étudiants des travaux de construction de dispositifs et de moyens d'enseignement, d'analyse et d'évaluation de séquences didactiques, d'évaluation des apprentissages des élèves... sans pour autant pouvoir prétendre «faire de la recherche». De la même manière, les méthodes d'investigation développées dans le cadre des recherches portant sur les aspects cognitifs des processus d'enseignement (*talking aloud*, rappel stimulé, histoires de vie, rédaction structurée d'un journal...) sont utilisées comme modalités de formation. Ces démarches sont très proches de la recherche-action ou de la recherche-formation, toutefois elles ne présentent pas les mêmes garanties quant à la définition de l'objet d'étude, quant au contrôle méthodologique et quant à la réflexion sur la validité des données. De plus elles ne conduisent que très rarement à la publication d'énoncés, fondement et aboutissement de tout travail de recherche.

La raison principale de cet écart s'observe mieux lorsque l'on considère l'apport des disciplines contributives à l'élaboration des compétences professionnelles. On constate alors que les objectifs d'une formation d'enseignant divergent de ceux liés au développement des connaissances à l'intérieur de la discipline proprement dite: les premiers ont un caractère profondément ontogénique, ils visent à la transformation des êtres; les seconds tendent au développement de connaissances nomothétiques (générales ou locales) articulées par le biais des canaux de diffusion des connaissances scientifiques.

En fait, «la formation par la recherche représente un progrès dans la mesure où elle renforce la

marge de manœuvre de l'enseignant...» (HENSLER, 1993, p. 283). La place de la recherche dans la formation dépendra donc de son intention formative et de la capacité des chercheurs à prendre du champ par rapport à l'illusion instrumentale, qui voudrait que l'enseignant résolve les problèmes particuliers en les subordonnant à des lois ou des principes généraux élaborés dans le cadre de sciences fondamentales. Elle dépendra aussi de la capacité des formateurs à concevoir la recherche, non comme le lieu de la construction de certitudes pratiques, mais comme un moyen heuristique - parmi d'autres - de créer, d'analyser et d'évaluer les pratiques.

Si ces deux conditions étaient remplies, recherche et formation pourraient s'articuler autour des situations de résolution de problèmes pédagogiques en laissant à la première le soin de contrôler la validité épistémologique des savoirs produits et à la seconde la tâche d'élaborer les opérateurs (situations, démarches, indicateurs, concepts-outils) nécessaires à la construction d'un plan de formation.

Cette répartition des tâches n'impliquerait aucune décision définitive quant à l'identité des personnes impliquées, elle offrirait néanmoins l'avantage de clarifier les différentes facettes de l'activité de «l'enseignant-chercheur» ou du «formateur-chercheur» et de dégager un «lieu de rencontre» entre les instituts de recherche et de formation.

4

**RAPPORT
A
L'INNOVATION**

Pourtant la mise en place de ces «lieux de rencontre» suppose que formateurs et chercheurs s'accordent quant aux objectifs de la formation, c'est-à-dire partagent des vues similaires sur les compétences à installer chez les enseignants en formation initiale. Or l'apparente unanimité des points de vue qui entoure le concept de «praticien réflexif» repose en grande partie sur l'absence d'une définition claire des rapports entre la formation et l'innovation pédagogique.

En Europe, et particulièrement en Suisse romande, le regain d'intérêt des chercheurs pour la formation est lié à la persistance de difficultés dans la diffusion des innovations: «la simple mise à disposition physique d'instruments didactiques ne suffit plus» (TSCHOUMY, 1993). En fait, la formation des enseignants est conçue comme une stratégie - parmi d'autres - d'innovation pédagogique.

Pour les formateurs, cette perspective ne peut avoir de sens que dans la mesure où la stratégie d'innovation sous-jacente à la démarche de formation ne vise pas exclusivement à assurer une meilleure réceptivité des praticiens à des produits ou à des savoir-faire nouveaux, qui auraient été élaborés en dehors des circuits de la pratique d'enseignement. Une stratégie d'innovation incluant les formateurs ne peut s'envisager que comme «une préparation à accueillir et exploiter

le nouveau» (CROS, 1993, p. 166), c'est-à-dire à rendre les enseignants capables de prendre une part active aux processus de transformation de l'école. A priori, cette exigence ne devrait pas soulever trop de difficultés puisqu'elle s'intègre dans les nouvelles conceptions de la gestion des innovations scolaires (GATHER THURLER, 1993).

Il reste cependant que toute croyance immodérée dans les vertus «catalytiques» de la formation pourrait se révéler dangereuse, principalement quant à la formation initiale des enseignants. «La formation n'est ni à court terme, ni à moyen terme la stratégie de rénovation de l'école» (AVANZINI, 1989, p. 47). Cette stratégie n'a de sens que dans le long terme en tant qu'elle prépare les nouveaux enseignants à s'insérer, avec un maximum d'autonomie, dans une institution scolaire où les contraintes de situation détermineront largement leurs pratiques.

Cette mise en garde n'a pas pour objet de remettre en cause le principe d'une intégration de la recherche dans la formation, mais de rappeler qu'une stratégie d'innovation ne peut s'envisager que par une approche systémique, dont la formation des enseignants ne constitue qu'un élément. En matière de formation, toute précipitation conduit inévitablement à un retour en force du discours prescriptif et normatif, donc à réinstaurer des pratiques de formation contraires au projet initial. Il serait regrettable qu'une collaboration entre recherche et formation aboutisse à ce résultat.

2**CONCLUSION**

Il ne s'agira pas, à proprement parler d'une conclusion. D'ailleurs comment conclure sur un sujet où beaucoup reste à inventer et où tout reste à faire. Les lignes qui précèdent n'ont pas pour objectif de tracer une frontière entre deux «territoires», mais d'énoncer quelques caractéristiques de deux types d'activités. Elles sont l'une et l'autre indispensables au fonctionnement des institutions scolaires, leur coordination se révèle de plus en plus nécessaire, mais personne n'aurait à gagner d'une confusion des rôles. Invoquer le partenariat nécessaire entre chercheurs et formateurs suppose une reconnaissance réciproque de la spécificité des tâches des uns et des autres pour en déterminer les complémentarités possibles.

REFERENCES

- Avanzini G.: **Quel est le bon profil?**, Cahiers pédagogiques 272, p. 47, 1989.
- Cardinet J.: **Les suites d'une recherche selon Lee J. Cronbach**, Éducation et Recherche 3 (3), pp. 265-268, 1981.
- Cros F.: **Ciel, qui suis-je: chercheur, formateur, ni l'un ni l'autre ou les deux à la fois?**, Recherche et formation 5, pp. 9-23, 1989.
- Cros F.: **L'innovation à l'école: forces et illusions**, PUF, Paris, 1993.
- De Landsheere G.: **La recherche expérimentale en éducation**, Unesco & Lausanne, Delachaux et Niestlé, Paris, 1982.
- De Landsheere G., De Coster S., De Coster W. & Hotyat F.: **La formation des enseignants demain**, Tournai, Casterman, 1976.
- Ferry G.: **Au détour de la formation: le contrepoint de la recherche**, Recherche et formation 1, pp. 27-36, 1987.
- Floden R. E.: **The Role of Rhetoric in changing Teachers' Beliefs**, Teaching & Teacher Education 1 (1), pp. 19-32, 1985.
- Gather Thurler M.: **Amener les enseignants vers une construction active du changement**, Éducation et recherche 15 (2), pp. 218-235, 1993.
- Gillet P.: **Pour une pédagogie ou l'enseignant praticien**, PUF, Paris, 1987.
- Gillet P.: **Le formateur et sa relation à la science**, Revue française de pédagogie 86, pp. 121-127, 1989.
- Hensler H. (dir.): **La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?**, Éditions du CRP, Sherbrooke (Qc), 1993.
- Huberman M.: **L'utilisation de la recherche éducationnelle: vers un mode d'emploi**, Éducation et Recherche 4 (2), pp. 136-153, 1982.
- Huberman M.: **Répertoires, recettes et vie de classe: comment les enseignants utilisent l'information**, Editions M. Crahay & D. Lafontaine, L'art et la science de l'enseignement, pp. 151-183, Labor, Bruxelles, 1986

Huberman, M.: **La recherche sur la formation: quelques hypothèses provocatrices**, Recherche et formation 1, pp. 11-25, 1987.

Jaquet F.: **Chercheurs et praticiens de l'éducation, les obstacles au dialogue**, Éducation et Recherche 4 (1), pp. 13-23, Labaree D. F., 1992.

Labaree D.F.: **Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching**, Harvard Educational Review, 62 (2), pp. 123-154, 1982.

Lanier J. E. & Little J. W.: **Research on teacher education**, Edition M. C. Wittrock, Handbook of research on teaching (3rd ed.), pp. 527-569, Macmillan, New York, 1986.

Léon A. & al.: **Manuel de psychopédagogie expérimentale**, PUF, Paris, 1977.

Lerbet G.: **Sciences et éducation**, Revue française de pédagogie 88, pp. 53-57, 1989.

Meirieu P. & Develay M.: **Émile, reviens vite... ils sont devenus fous**, ESF, Paris, 1992.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques: **Examens des politiques nationales d'éducation: la Suisse**, OCDE, Paris, 1991.

Paquay L.: **Le travail de fin d'études, clé de voute d'une formation initiale d'enseignants-chercheurs?**, Éditions du CRP, H. Hensler (dir.), La recherche en formation des maîtres , pp. 195-232, Sherbrooke (Qc), 1993.

Perrenoud P.: **La formation des maîtres ou l'illusion du «deus ex machina»**, Séminaire des Sciences de l'éducation – Université de Neuchâtel, La formation des enseignants en Suisse romande. Cousset, DelVal, Actualités, Perspectives, pp. 47-71, Neuchâtel, 1988.

Schön D.A.: **Educating the Reflective Practitioner**, Jossey-Bass, San Francisco, 1987.

Schubert W. H.: **Reconceptualizing and the matter of paradigms**, Journal of Teacher Education 40 (1), pp. 27-32, 1989.

Tardy M.: **La transposition didactique**, Edition J. Houssaye, La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui, pp. 51-60, ESF, Paris, 1993.

Tschoumy J.-A.: **Rapport destiné aux conférences romandes et tessinoises GSG, CS1, CS2**, Neuchâtel, 22 novembre 1993.

Van Der Maren J.-M.: **La recherche peut-elle avoir un rôle dans la formation professionnelle des enseignantes et des enseignants?**, Éditions du CRP, H. Hensler (dir.), La recherche en formation des maîtres, pp. 87-108, Sherbrooke (Qc), 1993.

Vonck J. H.: **Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe**, IRDP, O/92.405, Neuchâtel, 1992.

Weiss C. H.: **Research should supplement, not supplant, lay inquiry**, Book review: C.E. Linblom, 1990. Inquiry and change: The troubled attempt to understand and shape society, New Haven: Yale Univ. Press & Russel Sage Foundation), Educational Researcher 21 (7), 1992.

Weiss J.: Enseignant et chercheur: couple maudit ou partenaires du changement? In G. Adamczewski et F. Cros (Dir.), **L'innovation en éducation et en formation**, INRP, Paris (à paraître); et Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, Pratiques 93.202, Neuchâtel, 1993.

RIASSUNTO

L'integrazione della ricerca nella formazione degli insegnanti è attualmente oggetto di un largo consenso. Questo contributo si interroga sulla possibilità di una collaborazione attiva fra i centri di ricerca cantonali e gli istituti di formazione degli insegnanti del settore secondario.

Esso pone l'accento su tre caratteristiche che oppongono le funzioni del «ricercatore» a quelle del «formatore d'insegnanti»: i loro statuti, le loro relazioni con il sapere prodotto dalle scienze dell'educazione e il loro rapporto con l'innovazione scolastica.

Nella parte conclusiva si evidenzia la necessità di chiarire le funzioni degli uni e degli altri per definirne la complementarità

10

RECHERCHE ET FORMATION: LE POINT DE VUE D'UN FORMATEUR

ZUSAMMENFASSUNG

Die Eingliederung der Forschung in die Lehrerbildung stösst heute auf einen breiten Konsensus. Dieses Kapitel befasst sich mit der Möglichkeit einer aktiven Zusammenarbeit zwischen den kantonalen Forschungszentren und Institutionen der Sekundarlehrerausbildung.

Er betont drei Charakteristiken, die die Funktionen «Forscher» und «Lehrerbildner» einander gegenüberstellen: ihr jeweiliger Status, ihre Beziehungen zu den Erkenntnissen der Erziehungswissenschaften und ihre Beziehung zu den schulischen Neuerungen. Er schliesst mit der Notwendigkeit einer Abklärung der beiderseitigen Funktionen, um Ergänzungen zu definieren.

CHAPITRE XI



À QUOI SERT LA RECHERCHE EN ÉDUCATION?

RAYMOND HUTIN

RAYMOND HUTIN, DIRECTEUR DE SERVICE DE LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE DE GENÈVE,
PRÉSIDENT DE LA COMMISSION DE COORDINATION DES CENTRES DE RECHERCHES
DE SUISSE ROMANDE

En 1970, suite aux décisions prises par les chefs des départements de Suisse romande et du Tessin, s'ouvrait l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques. Sa mission principale consistait à favoriser la coordination scolaire entre les cantons mais aussi, et peut-être surtout, à promouvoir un certain nombre d'innovations propres à améliorer des systèmes éducatifs cantonaux singulièrement ébranlés par les événements de mai 1968. Dans la période de récession que nous connaissons actuellement, avec les replis frileux qu'impliquent les restrictions budgétaires, on a peut-être tendance à sous-estimer l'effort considérable consenti par les pouvoirs publics au cours des vingt dernières années dans le but d'adapter l'école aux besoins du monde moderne.

L'introduction d'un plan d'études commun pour les quatre premières années de la scolarité obligatoire, puis pour les deux années suivantes, allait provoquer d'importants changements, notamment dans des matières aussi importantes que la langue et la mathématique, et nécessiter un effort tout particulier pour adapter les pratiques scolaires et les didactiques aux nouveaux objectifs assignés par les plans d'études. Dans cette transformation, la recherche pédagogique devait jouer un rôle non négligeable et l'IRDP, confronté à la diversité des systèmes scolaires cantonaux et aux habitudes locales, éprouvait rapidement le besoin de s'appuyer sur les centres de recherche cantonaux pour développer ses travaux et profiter au mieux des ressources en connaissances et des potentiels de recherche disponibles dans les différents cantons. Après des coopérations ponctuelles et plus ou moins sporadiques, cette nécessaire collaboration se concrétisait, le 4 mai 1973, par la constitution d'une commission de coordination des centres de recherche qui, dès lors, allait se réunir très régulièrement pour collaborer avec l'IRDP au pilotage et à la réalisation des recherches entreprises sur le plan intercantonal.

Vingt ans ont passé depuis. Un anniversaire est toujours l'occasion de faire un retour en arrière, d'évaluer le chemin parcouru et de tenter d'en tirer des lignes directrices pour l'avenir. Périodiquement, une certaine opinion publique reflétée dans la presse s'émeut des insuffisances de l'école et, le plus souvent, prône pour demain ce qu'elle ne supportait plus hier. C'est que nous sommes dans un domaine hautement subjectif dans lequel la critique de la raison scolaire passe parfois par la déraison, quand ce n'est pas par la dérision. Combien de parents, d'hommes politiques, idéalisent l'école de leur jeunesse, persuadés qu'ils sont d'en avoir su bien plus que leurs propres enfants quand ils étaient eux-mêmes écoliers. Le problème, c'est que les générations précédentes ont eu la même attitude et que, si c'était vrai, l'école publique n'aurait fait que se dégrader de génération en génération ce qui, bien évidemment, n'est pas défendable.

Il n'en reste pas moins que nous ne saurions rester sourds à ces interpellations qui font partie du contexte dans lequel l'école cherche à remplir au mieux sa mission de formation et d'éducation.

Dépassant les interrogations et les critiques sur les contenus des programmes, sur la mathématique ensembliste ou sur la rénovation de l'enseignement du français, au travers desquelles s'exprime une certaine angoisse face à un monde en profonde mutation et à une école dont l'opinion publique ne comprend pas bien les finalités, essayons de traduire cette anxiété en un certain nombre de questions qui nous paraissent plus fondamentales. Après vingt ans de réformes coordonnées sur le plan romand, nos écoles sont-elles devenues plus performantes, plus conviviales, plus accueillantes aux différences individuelles? Nos modes d'évaluation et nos critères de promotion ont-ils pour but de donner la meilleure formation possible à chacun ou se bornent-ils toujours à sélectionner des minorités privilégiées? Dans une société où la manipulation de langages et de symboles remplace de plus en plus le geste de la main, parvenons-nous à conduire tous les élèves à un niveau de compétence suffisant en matière de communication et de raisonnement? Sommes-nous en même temps capables de répondre aux exigences qui touchent à la formation de citoyens responsables, ouverts au monde qui les entoure, capables de saisir les grands enjeux des décisions politiques et de participer pleinement au système démocratique dans lequel nous vivons?

Plus concrètement, si le nouvel illettrisme mis en évidence par certains travaux est réel, les méthodes d'enseignement en sont-elles responsables ou bien, plus globalement, l'école d'aujourd'hui comme celle d'hier n'est-elle tout simplement pas capable d'apprendre à lire à tous, quelles que soient les méthodes utilisées? Les étudiants de cette fin de siècle s'expriment-ils plus facilement oralement ou par écrit, sont-ils capables d'une argumentation étayée, ont-ils la capacité de saisir un phénomène physique ou social dans toute sa complexité et d'établir des relations logiques entre les faits et les discours? L'école est-elle réellement conçue dans une perspective de formation continue et donne-t-elle aux jeunes la préparation qui leur permettra de poursuivre et d'actualiser leurs connaissances tout au long de leur existence sociale et professionnelle?

En d'autres termes, nos systèmes scolaires, avec leur grandeur et leurs limites, avec les contraintes dans lesquelles ils s'insèrent, avec les ressources dont ils disposent, avec les femmes et les hommes qui s'y dévouent chaque jour, sont-ils en mesure de répondre aux besoins de la société fortement axée sur l'information dans laquelle nous sommes entrés? Face à cette mission quasiment impossible, savons-nous mesurer les effets réels des enseignements dispensés?

Par ailleurs, qualité ne rimaient pas forcément avec quantité, avons-nous la possibilité de disposer d'indicateurs suffisants en ce qui concerne la nature des investissements consentis et leur valeur en termes de formation? Au cours des vingt dernières années, les innovations ont été fort nombreuses. Dans la plupart des disciplines, on a élaboré des stratégies didactiques, on a construit des méthodes d'enseignement, on a fabriqué des manuels et des matériels, mais les évaluations n'ont généralement pas suivi. De ce fait, les options retenues tiennent plus souvent à la capacité de convaincre des protagonistes des réformes qu'à une réelle estimation de l'efficacité des solutions retenues.

Formulées de différentes manières, ces interrogations sont au cœur de la réflexion que conduisent en permanence les divers milieux qui se préoccupent de l'avenir de notre pays et de celui de

sa jeunesse. Et la recherche en éducation constitue l'un de ces milieux, à la fois intégré dans le système scolaire mais gardant, de par son rôle particulier, une capacité spécifique d'étudier le fonctionnement du système, de conserver un certain recul par rapport à la pratique, de prendre en compte de manière large les innombrables facteurs qui interviennent dans les processus d'enseignement et d'éducation.

L'évolution récente de la conjoncture économique et les transformations structurelles qui interviennent depuis que nous sommes entrés dans ce que les spécialistes nomment une société postindustrielle laissent penser que les systèmes scolaires devront, eux aussi, participer de la rationalisation générale de l'utilisation des ressources. Il y a près de vingt ans déjà que Claude Duneton écrivait:

Naguère les gens allaient à l'école pour changer de condition sociale, échapper à un travail manuel et devenir des petits bourgeois. Aujourd'hui on fait des études pour aller à l'usine, c'est un changement fondamental. L'école n'en a pas fondamentalement tenu compte. Elle s'est agrandie, enflée pour recevoir tout le monde, mais ses structures ont à peine bougé. L'installation de la société industrielle au cours des vingt dernières années a donné à l'école une importance qu'elle n'avait pas autrefois. Avant, celui qui avait son certificat d'études, celui qui ne l'avait pas, faisaient peu ou prou le même travail, menaient rigoureusement la même vie. De nos jours c'est de la réussite scolaire que dépendent le métier, le mode de vie d'un individu. Cela change tout. En quelques années l'école a pris une responsabilité immense qu'elle n'avait pas.

Issues de la révolution industrielle, nos écoles publiques obligatoires, conçues pour apprendre les rudiments de la lecture, de l'écriture et du calcul aux masses laborieuses, conservent encore le plus souvent le modèle du taylorisme, de la parcellisation des savoirs, de l'émiettement des enseignements, alors que toutes les autres disciplines de la connaissance savent désormais que l'essentiel se situe toujours dans la complexité des phénomènes. De plus, dans une société qui valorise davantage la compétition que la coopération, le modèle subsiste d'une école servant principalement à promouvoir une élite restreinte, celle qui aura résisté le plus longtemps aux tamis successifs des examens et des sélections. Cette stratégie a eu son efficacité dans une structure socio-économique qui demandait un effectif de cadres très restreint et qui, pour le reste, n'exigeait pas de grandes capacités de raisonnement et de communication de la masse des manœuvres et des ouvriers spécialisés.

Rappelons encore que, jusqu'à la fin des années cinquante, une large frange de la population se satisfaisait de la formation dispensée à l'école primaire. Sitôt atteint l'âge de quinze ans, plus de la moitié des adolescents entraînait directement dans le monde du travail. A partir des années soixante, une véritable révolution touche nos écoles. De plus en plus nombreux sont les jeunes qui cherchent à poursuivre des études dans l'enseignement secondaire. Dans les pays industrialisés, cette demande de plus en plus forte d'un supplément de scolarisation débouche sur une extension de l'offre d'enseignement, sur le développement d'écoles moyennes, sur la mise en place de structures répondant à ce besoin nouveau. Cependant les méthodes et les techniques

d'enseignement ne parviennent que difficilement à s'adapter à cette scolarisation de masse. L'enseignement secondaire avait été conçu pour s'adresser à une élite, à des jeunes issus pour la plupart d'un milieu cultivé. Lorsqu'il s'est agi d'accueillir la majorité des élèves d'une classe d'âge, et donc forcément une population nettement plus hétérogène, les vieilles recettes se sont avérées insuffisantes et nos systèmes éducatifs se sont trouvés confrontés à des problèmes dont nous sommes encore loin d'avoir saisi toute l'ampleur.

La démocratisation des études a connu et connaît encore bien des avatars. Pour les uns, il s'agit d'une utopie généreuse tandis que d'autres y voient un gaspillage de temps et d'énergie. Certains voudraient davantage d'enfants d'ouvriers dans les universités. D'autres milieux revendiquent la revalorisation des apprentissages professionnels sans toujours se rendre compte que l'évolution même de ces métiers demande bien autre chose que l'habileté manuelle qui en faisait naguère la fierté. En fait, l'égalisation des chances de réussite scolaire ne se traduit pas, comme on voudrait parfois le laisser croire, par le seul accroissement du nombre des universitaires. La vraie démocratisation consiste à admettre que, dans une société essentiellement basée sur la transmission et le traitement de l'information, tout individu a besoin, pour survivre, non seulement d'atteindre un niveau de formation intellectuelle nettement supérieur à ce qui était nécessaire dans le passé, mais aussi d'acquérir les instruments de pensée et les méthodes de travail personnel qui le rendront apte à une formation continue bien au-delà du temps scolaire.

Permettre au plus grand nombre d'élèves possible d'acquérir la meilleure formation possible, tel est l'enjeu. Et cet enjeu ne permet plus, ou ne devrait plus permettre de laisser perdurer des stratégies d'enseignement qui conduisent, pour promouvoir la réussite de quelques-uns, à gaspiller le potentiel de formation des autres. Savoir plus et savoir mieux sont, dans la société technologique d'aujourd'hui, des conditions de survie dont le discours socio-politique n'a probablement pas encore pris toute la mesure. L'histoire récente des entreprises montre que, partout où la machine coûte moins cher que l'intervention humaine, elle remplace l'ouvrier ou l'ouvrière. De plus, on assiste à une nette tendance à faire faire par le consommateur lui-même toutes sortes de choses qui nécessitaient auparavant une main d'œuvre peu qualifiée. Que l'on songe, par exemple, à la suppression des vendeuses dans les grandes surfaces, au tri des déchets dans les ménages en rapport avec les préoccupations écologiques, en passant par les automates bancaires et les innombrables self-service de toute nature. Il en découle que, structurellement, le nombre des emplois non qualifiés ne peut que continuer à diminuer.

Sur un autre plan, les tentatives de revalorisation des métiers manuels ou techniques, qui se traduisent notamment par la volonté de créer des maturités professionnelles, constituent des initiatives intéressantes, mais elles impliquent une autre formation des futurs apprentis. Il serait en effet utopique de croire qu'un adolescent qui entreprend un apprentissage en entreprise comme second choix après une scolarité obligatoire jalonnée d'échecs et de déceptions puisse devenir miraculeusement capable de se sentir à l'aise deux ou trois ans plus tard dans une formation professionnelle à forte composante théorique.

Les quelques éléments évoqués ci-dessus, avec bien d'autres, laissent penser que le système

éducatif du siècle prochain sera certainement fort différent de celui que nous connaissons. A une époque où les hautes technologies dominent au point que d'aucuns n'hésitent pas à parler d'«autoroutes de l'information», en un temps où chacun se trouve à la fois submergé par une information surabondante et incapable de l'absorber d'une manière efficace, en un temps aussi où le rythme des changements technologiques et professionnels s'accélère de manière vertigineuse, où les exigences de formation de la grande masse de la population sont décuplées, il serait étonnant que des structures scolaires élaborées pour une toute autre société ne finissent pas par implorer.

Cette préoccupation n'échappe ni aux décideurs ni aux milieux politiques. Depuis un certain temps, et sans qu'il s'agisse d'un simple fétichisme des chiffres, on évoque ici ou là la notion d'éducation de l'an 2000, d'éducation pour le XXI^e siècle. On s'interroge sur le devenir de la culture. On s'inquiète de l'adéquation des programmes aux exigences du temps, on envisage de réformer les examens de maturité, de créer de nouvelles voies, de rendre les diplômes eurocompatibles. On cherche à produire des indicateurs d'efficacité des systèmes d'enseignement. Pourtant, comme le dit si bien Raymond Farquet, l'école peine terriblement à sortir des ornières qu'elle a elle-même contribué largement à creuser depuis un siècle :

Je crois que tout système scolaire a le frein sur l'accélérateur. Il se donne les moyens d'avancer en restant sur place. Il projette et s'empêche à la fois. Il progresse sans se mouvoir. Entre l'enthousiasme pour l'idée neuve et l'attachement pour les pratiques traditionnelles, les forces se neutralisent. On ne s'interdit pas l'examen d'autres perspectives d'enseignement. Mais on en censure la réalisation. On veut le mouvement. On refuse le changement.

Tout ceci nous amène à soulever une nouvelle question: Qui pilote l'école? Qui sont ceux qui, réellement, manient cet accélérateur-frein? Et, en corollaire, quel rôle joue la recherche en éducation dans ce processus?

Tenter de répondre à la première partie de la question nécessiterait de longs développements. Traditionnellement, l'éducation consiste en une intervention sociale, celles des anciens sur les plus jeunes, ayant pour but la transmission d'un système de valeurs et d'une somme de connaissances. Valeurs et connaissances émanent de sources diffuses dans lesquelles conservatisme rassurant et volonté d'innovation déstabilisante sont en tension perpétuelle. Dans les sociétés relativement fermées et normatives qu'ont connues les générations précédentes, moralistes, théologiens ou philosophes ont généralement donné le ton. Le village planétaire dans lequel nous nous trouvons aujourd'hui et le multiculturalisme que connaissent les pays industrialisés rendent les choses de plus en plus difficiles, le risque de perte d'identité exacerbant la résurgence de nationalisme ou de sectarisme étroits. Il en découle que les maîtres à penser unanimement reconnus deviennent de plus en plus rares. Pour ne prendre qu'un seul exemple, l'abandon de la prééminence des humanités classiques et leur remplacement par les mathématiques dans les systèmes de sélection ne saurait être attribué clairement à quelque décision politique que ce soit. C'est plutôt ce que l'on appellerait l'esprit du temps

qui, par touches successives, contribue à modifier la manière de voir des différents acteurs du système.

Dans ce contexte, la notion de pilotage du système éducatif ne saurait être le fait exclusif d'un certain nombre de décideurs placés aux commandes de l'école. Les hommes politiques sont largement tributaires, voire même parfois otages, de leurs électeurs. Les responsables scolaires doivent tenir compte non seulement des contraintes sociales et budgétaires qui sont les leurs, mais aussi de la capacité des enseignants à adhérer ou non aux innovations qu'ils pourraient proposer. Les enseignants, eux, travaillent dans un contexte local qui a ses particularités et dans lequel ils sont amenés à composer avec leur autorité hiérarchique, avec leurs collègues, avec les parents de leurs élèves voire avec les élèves eux-mêmes. Enfin les élèves, dans leurs stratégies d'apprentissage, conservent une marge d'appréciation qui les pousse à s'investir plus ou moins dans tel ou tel type d'apprentissage, avec la dérive bien connue qui consiste à travailler plus souvent pour obtenir une note acceptable que pour acquérir une véritable formation.

Le pilotage de l'école résulte donc de l'action plus ou moins concertée d'un grand nombre d'acteurs, action dans laquelle les opinions, les croyances, les préjugés, les idéologies pèsent souvent bien plus que l'analyse raisonnée des phénomènes scolaires et socio-éducatifs. Dans ce cadre large, la fonction de la recherche est d'autant plus difficile à cerner que, quelles que soient les informations qu'elle pourrait rassembler, son objectivité, sa validité sera sujette à caution du simple fait que sa démarche procède des sciences humaines et, par conséquent, n'échappe jamais totalement à l'analyse subjective.

Ceci ne constitue pourtant pas une raison de baisser les bras. Bien au contraire, les études récentes portant sur l'état des sciences humaines en Suisse ont fait apparaître un réel besoin de développement de la recherche en éducation (Poglia, 1993). Peu à peu, la recherche en éducation se dégage des approches empiristes ou behavioristes, affine ses méthodes, améliore ses techniques, élargit son champ d'action. Après avoir longtemps travaillé de manière sectorielle, en isolant un champ étroit de recherche, elle adopte progressivement une méthode de travail qui cherche à prendre en compte le fait éducatif dans toute sa complexité sociale, culturelle et cognitive. Rappelons à cet égard que les études sur le thème controversé du quotient intellectuel ont renvoyé longtemps sur l'élève lui-même et sur son déficit intellectuel la cause des échecs. L'approche sociologique des années soixante a mis au premier plan le rôle du milieu socioculturel. Les travaux plus récents se centrent sur la démarche didactique, sur le sujet-apprenant, sur le rôle des interactions sociales dans les apprentissages, et cherchent le bouc émissaire de l'échec scolaire dans les stratégies d'enseignement.

La réalité est bien plus complexe et l'on commence seulement à prendre conscience, par exemple, que le débat entre l'inné et l'acquis qui continue à susciter la controverse, ne peut pas épuiser cette réalité. Il est évident que le patrimoine génétique joue un rôle, il est certain que l'appartenance à un milieu socioculturel donné accroît ou réduit les chances de réussite scolaire, et nul ne saurait sous-estimer l'effet primordial de la qualité de l'action éducative. Mais c'est au confluent de ces différents facteurs que se joue réellement l'avenir d'un enfant, que se dessinent

ses capacités et que se forgent les outils qui feront de lui un homme ou une femme capable d'assumer sa propre personnalité et de s'insérer dans le tissu culturel, social et économique.

Une fois posé le fait que, sans nier l'importance et l'intérêt des recherches sectorielles, pointues, qui caractérisent de nombreux travaux, la fonction d'une recherche spécifiquement au service des systèmes d'enseignement réside précisément dans une approche prenant en compte la complexité de ce système et l'ensemble de ses acteurs, le rôle de cette recherche paraît être essentiellement de fournir des informations utiles à la réflexion sur les démarches de l'école et à son adaptation permanente aux besoins de ceux qui la fréquentent. La recherche contribue à la prise de recul par rapport à une activité quotidienne astreignante qui ne permet pas toujours de s'interroger sur son propre fonctionnement de gestionnaire, d'enseignant, d'élève. Elle apporte des éléments de connaissance propres à favoriser la prise de décisions à tous les niveaux de fonctionnement du système. Il en découle que l'autorité hiérarchique ne saurait s'approprier exclusivement la recherche pour ses propres fins, pas plus que les enseignants ne pourraient confisquer cette recherche à leur seul profit.

Face à une situation extrêmement complexe, face aux incertitudes d'un avenir difficile à concevoir, la recherche en éducation ne peut que tenter de servir à tous en cherchant à augmenter le capital de connaissance de chacun, tout en étant assurée quoi qu'il advienne de mécontenter tout le monde dans un domaine où la rationalité cède souvent le pas aux dominantes subjectives des opinions personnelles. Plus que tout autre, l'acte d'enseigner se situe dans une logique où, en permanence, l'innovation et le besoin de changement entrent en conflit avec la sécurité et l'assurance que donnent des pratiques bien rodées. Quand un enseignant a acquis un certain niveau de maîtrise, quand il a le sentiment de bien conduire son travail, quoi de plus normal que de le voir réticent à adopter des pratiques nouvelles dont il ne perçoit pas bien les effets attendus et qui peuvent lui apparaître comme susceptibles de ne pas réaliser ses objectifs de formation de ses élèves aussi bien qu'auparavant. Trop souvent, les tenants d'une innovation pédagogique adoptent un discours culpabilisant à l'égard de ceux qu'ils considèrent comme des timorés ou des réfractaires, jouant ainsi aux apprentis sorciers et s'exposant à voir les innovations proposées ne durer que quelque temps. Toute réforme en matière d'éducation demande bien plus qu'un simple changement de contenu ou de méthode. Il y faut en plus, et probablement surtout, un travail en profondeur de justification auprès de tous les intervenants dans le processus éducatif, ainsi que des instruments d'évaluation propres à convaincre les enseignants, mais aussi les parents et les autorités scolaires, du bien fondé et de l'utilité des nouvelles démarches proposées.

La tâche principale de la recherche consiste donc à produire de la connaissance, à fournir des éléments d'information susceptibles d'une part d'aider à comprendre comment fonctionne le système éducatif, d'autre part de contribuer à la prise de décisions à tous les niveaux du système. A cet égard, de nombreux domaines restent encore dans l'ombre. Nous nous bornerons à en citer deux à titre d'exemples. Le rôle du milieu socioculturel dans la réussite scolaire est statistiquement démontré. Mais quels sont les mécanismes par lesquels l'appartenance à un certain milieu constitue une source d'échec. En quoi l'école transforme-t-elle ce qui au départ n'est que différence en discrimination? L'échec est-il lié au fait que l'école attend de la famille un investissement non négligeable dans les apprentissages scolaire? Est-il provoqué par une situation où

l'enfant ne trouve pas un encadrement adéquat pour faire ses devoirs? Cet échec est-il lié à un phénomène de décalage verbal, les mots entendus à l'école n'ayant pas la même signification qu'à la maison? Est-ce le système de représentation du monde environnant, l'obstacle épistémologique, qui fonctionne comme instrument de blocage? S'agit-il d'un problème touchant au système de valeurs des uns et des autres? Faut-il incriminer l'usage abusif de la télévision, l'absence de dialogue entre adultes et enfants, une éducation parentale qui maintient les enfants dans un état de dépendance ou dans un statut d'enfant-valise? Quelle est la part de ces divers facteurs? Comment se combinent-ils entre eux? Pourquoi l'école continue-t-elle à faire abstraction des différences et exige-t-elle que, à un âge donné et à une date donnée, tous les élèves produisent les mêmes performances sous peine de déqualification, voire de disqualification? Une chose est de constater que les enfants d'ouvriers profitent moins que les autres de l'institution scolaire. Une autre chose est de connaître les mécanismes qui interviennent dans ce processus et de construire les cheminements qui permettraient à chaque individu de valoriser pleinement son potentiel intellectuel.

Second exemple: le discours socio-éducatif porte assez régulièrement sur le recul de la lecture et sur l'effet nocif de la télévision. Mais on en reste aux mots. Il est facile et rassurant de prétendre que les enfants ne sont plus ce qu'ils étaient et que l'échec scolaire est lié à l'abrutissement télévisuel. Mais c'est encore une des manières par laquelle le système éducatif cherche à compenser ou à masquer sa dramatique impuissance à trouver les véritables solutions qui permettraient de réaliser cette éducation de masse qu'exige la société actuelle. On oublie, que, depuis sa création, l'école publique n'a jamais réussi à apprendre correctement à lire à tous. On omet aussi de prendre suffisamment en compte le fait que toutes les sociétés sont très largement conditionnées par les moyens d'information dont elles disposent et que l'éducation ne remplira pas complètement la mission qui est la sienne tant qu'elle ne parviendra pas à intégrer les systèmes modernes de transmission de l'information.

Nous aurions pu choisir d'autres exemples pour montrer que dans la plupart des pays industrialisés, l'école conçue sur le modèle du taylorisme au début de la révolution industrielle ne peut plus répondre aux besoins de notre temps et que la recherche de solutions nouvelles constitue un défi majeur. Loin de nous l'idée que la recherche en éducation, à elle seule, puisse résoudre tous les problèmes. Elle constitue cependant, comme dans tous les domaines de l'activité humaine, un élément important de la réflexion. Les sciences de l'éducation sont encore très jeunes et l'approche rationnelle des faits éducatifs est bien loin d'atteindre, toutes proportions gardées, celle qui s'est développée en médecine. Le développement des sciences cognitives, l'approche congruente d'autres sciences comme la biologie du système nerveux, la sociologie, l'anthropologie, permettent de penser que le XXI^e siècle verra se développer une recherche en éducation plus forte, plus structurée, plus performante. Souhaitons qu'elle contribue au développement et à la formation de générations mieux instruites, plus fortes, capables de maîtriser les défis de l'avenir et de résister aux velléités d'exclusion, aux intégrismes d'où qu'ils viennent, aux résurgences de barbarie qui marquent tragiquement cette fin de siècle.

REFERENCES

Duneton Claude: **Je suis comme une truie qui doute**, Seuil, p. 77, 1976.

Farquet Raymond: **Le tremplin et l'obstacle**, CRPP Genève, 1993.

Poglia Edo: **Sciences de l'éducation – pédagogie**, Conseil suisse de la science, décembre 1993.

RIASSUNTO

Nel corso degli ultimi venti anni, le scuole elementari della Svizzera romanda hanno progressivamente coordinato i loro programmi, dando vita a molti cambiamenti. Queste trasformazioni suscitano a volte inquietudini che risultano ancora maggiormente amplificate in un'epoca in cui la società si trova confrontata sia con un'evoluzione molto rapida in tutti i settori, sia con la recessione economica. Le minacce effettive che toccano il mercato del lavoro contribuiscono inoltre a destabilizzare molte persone. Le inquietudini di fronte all'avvenire accentuano la domanda di formazione: ognuno è cosciente dell'importanza della riuscita scolastica.

L'organizzazione delle scuole, la scelta degli obiettivi, la qualità degli apprendimenti, suscitano una riflessione permanente. Le decisioni si basano generalmente su un insieme di valori non sempre chiaramente esplicitato. La conduzione del sistema educativo è il frutto di un'azione più o meno concertata tra diversi attori. Da questo punto di vista, il ruolo della ricerca in educazione non è facilmente riconoscibile. Dopo aver tentato di delimitare in modo rigoroso specifici campi di ricerca con l'obiettivo di circoscriverne la portata dei risultati, la ricerca in educazione, come pure quella in altri ambiti, mira oggi a capire i fenomeni educativi in tutta la loro complessità.

Il compito principale della ricerca in educazione consiste nel produrre la conoscenza, nel fornire elementi di informazione capaci di aiutare a comprendere come funziona il sistema educativo e nel contribuire alla presa di decisioni. Per poterlo fare si appoggia non solo sulla descrizione della realtà scolastica, ma deve disporre di una teoria complessa nella quale intervengono degli elementi di altre scienze come la filosofia, la sociologia, l'antropologia, la neurobiologia.

ZUSAMMENFASSUNG

Im Lauf der letzten zwanzig Jahre haben die Westschweizer Primarschulen ihre Lehrpläne stufenweise aufeinander abgestimmt, was viele Veränderungen herbeigeführt hat. Diese Reformen rufen manchmal Beunruhigung hervor, die verstärkt wird in einer Zeit, wo einerseits die Gesellschaft in vielen Bereichen eine rasante Entwicklung erfährt und wo andererseits die wirtschaftliche Rezession und die wirklichen Bedrohungen auf dem Arbeitsmarkt zur Verunsicherung vieler Personen beitragen. Zusätzlich verändern diese Zukunftsängste noch die Bildungsnachfrage; jedermann ist sich der Wichtigkeit einer erfolgreichen Schulbildung bewusst.

Die Organisation der Schulen, die Wahl der Bildungsziele, die Qualität des Lernens werden dauernd in Frage gestellt. Die Entscheidungen stützen sich im allgemeinen auf Werte, die nicht klar ausformuliert sind. Die Leitung des Schulsystems ergibt sich aus den mehr oder weniger aufeinander abgestimmten Handlungen einer grossen Anzahl von Handelnden. In diesem Rahmen ist die Rolle der erziehungswissenschaftlichen Forschung nicht einfach zu bestimmen, da, unabhängig von der Art der Studie, die Validität der Schlussfolgerungen immer aufgrund einer persönlichen Meinung angegriffen werden kann. Nachdem die erziehungswissenschaftliche Forschung lange versucht hat, das Forschungsfeld so eng wie möglich zu gestalten, um die Tragweite der Resultate genau bestimmen zu können, versucht sie heute, wie viele andere Wissenschaften, die Erziehungsphänomene in ihrer ganzen Komplexität zu erfassen.

Die Hauptaufgabe der Forschung besteht in der Produktion von Wissen, im Liefern von Informationen die das Erziehungssystem zu verstehen helfen, und im Beitrag zur Entscheidungsfindung. Für diese Aufgabe stützt sie sich nicht nur auf die Beschreibung der Schulwirklichkeit, sie bedarf auch einer komplexen Theorie, in der andere Wissenschaften wie die Philosophie, die Soziologie, die Anthropologie oder die Biologie des Nervensystems intervenieren.

