Editorial

Objekttyp: **Preface**

Zeitschrift: **Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **12 (1990)**

Heft 2

PDF erstellt am: **25.05.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Editorial

Wie lernt die Schule?
L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre?

La SSRE a donné à son congrès de 1990 à Einsiedeln le thème cité ci-dessus en titre. En fait, la traduction du titre allemand a introduit plus qu'une nuance. Dans le premier cas, la question (Comment l'école apprend-elle?) implique à la fois que l'école est capable d'apprendre et qu'elle apprend effectivement. Est-ce que cela va de soi? Pourrait-on parler d'un consensus sur ce point? Une des animatrices du congrès, préparant des thèses pour le travail de groupe, a proposé l'énoncé suivant en réponse à la question en allemand: *L'école n'apprend pas: elle sait* (Die Schule lernt nicht: sie weiss). Boutade, naturellement, mais elle pourrait refléter l'opinion de plusieurs acteurs de la situation scolaire (enseignants, autorités, parents, patrons, politiciens), qui ne souhaitent pas vraiment que l'école évolue, change, se réforme de façon permanente. Actuellement, on tendrait plutôt à critiquer le changement pour le changement, la lourde charge des recyclages successifs auxquels sont soumis les enseignants, les modifications de structures qui ne modifient rien. De nos jours, on réclamerait plutôt un moratoire, une trêve des réformes, une pause pour souffler, pour s'adapter aux changements antérieurs et pour parvenir à les maîtriser.

Les participants au congrès d'Einsiedeln ne partageront probablement pas cet état d'esprit ou cette morosité. Par expérience ou par conviction, ils seront enclins à chercher les meilleurs moyens et les voies les plus rapides permettant à l'école de progresser. Tout un programme! La formulation française du thème *(L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre?),* au premier abord plus pessimiste – ou moins optimiste – peut les inciter à analyser dans un premier temps les obstacles à surmonter. Dans la perspective didactique actuelle, toute intervention visant à des apprentissages implique l'identification des obstacles majeurs rencontrés par l'apprenant et l'élaboration de stratégies permettant de les dépasser.

Une étape primordiale de la réflexion sur le thème proposé nous semble donc l'analyse des freins et obstacles: qu'est-ce qui empêche l'école d'évoluer, de tirer

parti de ses expériences pour changer et progresser? Sans une meilleure connaissance de ces problèmes, les projets d'innovations risquent bien de s'ensabler. Sans prétendre être exhaustif, nous voudrions évoquer ici brièvement, sous forme de thèses, quelques-unes des difficultés qui nous sont apparues au cours de notre activité dans le champ éducatif.

Contrairement à ce que suggère le thème même du congrès et la métaphore implicite au titre, nous avons affaire, en ce qui concerne l'école, non pas à un organisme unique susceptible d'apprendre mais à une organisation multiple comprenant différents groupes d'acteurs, dont les intérêts sont parfois divergents. Il est rare qu'une réforme scolaire recueille immédiatement l'adhésion de tous les enseignants, des responsables, des parents ou des élèves, des milieux politiques et économiques. Dans ce cas, tout apprentissage passe par une négociation, d'autant plus difficile que les rôles ou statuts des uns et des autres sont relativement flous et fluctuants.

Apprendre, c'est-à-dire se réformer de façon permanente, implique d'avoir une direction, une perspective de développement, donc une idéologie de référence plus ou moins commune aux membres de l'institution et de la communauté dont elle dépend. En cette fin de XXe siècle, il apparaît bien difficile de trouver un consensus réel – voire simplement des convictions précises – sur ce plan. Certes, comme le montre Patricia Gilliéron dans son article, un certain accord semble parfois se dégager au niveau du discours très général, mais dès qu'on entre dans les réformes concrètes les divergences se manifestent ou l'école se trouve contrainte de travailler dans le flou.

Dans ses apprentissages, l'école rencontre également des problèmes liés à une situation que nous pourrions qualifier de «névrosante»: elle doit souvent gérer des exigences contradictoires venant de l'extérieur. On lui demande par exemple de rendre les élèves à la fois dociles («ayant de la disposition à céder facilement, à obéir») et autonomes; elle doit à la fois promouvoir les élèves et les sélectionner. Comment faire des progrès simultanément dans des directions aussi différentes?

A propos de l'école en général, ou des enseignants en particulier, on parle souvent de *résistance au changement*. Il faut relever que dans certains systèmes scolaires – peut-être dans la majorité d'entre eux – les innovations ou réformes sont définies de l'extérieur par rapport au corps enseignant. Les maîtres sont rarement associés dès le début à la réflexion ou à l'élaboration des stratégies de rénovation. Ils se plaignent souvent d'être traités comme de simples exécutants et tendraient dans certains cas à développer une méfiance ou une réticence systématiques à l'égard de ce qui vient «d'en haut»: des responsables scolaires ou de la recherche en sciences de l'éducation («Ces gens qui pensent pour nous»). Il s'agirait donc d'étudier non seulement le moyen de mieux associer les enseignants aux réformes mais de faire d'eux de véritables professionnels participant au développement de leur profession.

Cette dernière proposition est déjà exprimée dans un texte de Piaget datant de plus de 20 ans (Psychologie et pédagogie, éd. Denoël, Paris, 1969). Se référant à la situation en 1965, le psychologue genevois relève tout d'abord que «le maître d'école n'est pas considéré, ni par les autres ni, ce qui est pire, en général, par lui-même comme un spécialiste du double point de vue des techniques et

de la création scientifique, mais comme le simple transmetteur d'un savoir à la portée de tous» (o.c. p. 22). Constatant la complexité des problèmes posés par l'enseignement, il se demande «comment ils seront résolus si ce n'est avec la collaboration des maîtres ou d'une partie d'entre eux» (o.c. p. 23). Analysant plus loin (p. 24–26) «les obstacles sociaux qui empêchent les maîtres de se livrer à cette recherche de connaissances élémentaires», il incrimine tout d'abord le fait que «ignorant la complexité de ces problèmes, le public ne sait pas (et le public finit par englober certaines autorités scolaires et un nombre appréciable de maîtres eux-mêmes) que la pédagogie est, entre autres, une science, et même très difficile, étant donné la complexité des facteurs en jeu.»

Un second obstacle est constitué par l'obligation pour l'enseignant de «se conformer à un programme et [d']appliquer des méthodes qui lui sont dictées par l'Etat (...) tandis que le médecin, par exemple, dépend bien plus de sa Faculté et de son Ordre professionnel que du ministère de l'hygiène ou de la santé publique. (...)
[L]'autonomie intellectuelle spécifique du corps enseignant lui-même demeure partout extrêmement réduite comparée à celle des autres professions libérales».

En troisième lieu, Piaget relève l'absence, dans le corps enseignant, d'études en commun et d'échanges ou plus généralement «le manque de dynamisme scientifique des corporations d'éducateurs souvent spécialisées dans la discussion des problèmes exclusivement syndicaux».

Un quatrième obstacle est l'absence de relation entre la formation (initiale ou permanente) des maîtres et l'université, en particulier dans le domaine de la recherche scientifique en général et pédagogique en particulier.

Dans son ouvrage, Piaget analysait l'évolution de la situation entre 1935 et 1965. Les choses ont-elles beaucoup changé en 1990? Les obstacles signalés sont-ils d'actualité? Et les chercheurs, comment apprennent-ils ou sont-ils capables d'apprendre pour être efficaces? Dans tous ces problèmes d'apprentissage ou d'évolution de l'école, le spécialiste de la recherche en éducation se verrait volontiers dans le rôle du «maître d'école», enseignant aux autres comment faire des progrès. Mais les chercheurs n'ont-ils pas aussi beaucoup à apprendre des autres acteurs de l'école? S'ils n'en étaient pas persuadés, ils devraient lire avec attention l'article de Michael Huberman, qui montre les occasions d'apprentissages que représentent les interactions avec les «non-chercheurs».

Nous espérons que les discussions d'Einsiedeln aboutiront à des analyses et des propositions intéressantes et novatrices, sous forme notamment d'articles que notre revue se fera un plaisir et un devoir de publier.

D. Bain