

Nos écoles sont-elles efficaces?

Autor(en): **Martinet, Philippe**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Domaine public**

Band (Jahr): **32 (1995)**

Heft 1210

PDF erstellt am: **12.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-1015472>

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.

Nos écoles sont-elles efficaces?

Yaurait-il de la provocation dans l'air, au sein de la communauté scientifique qui se penche actuellement sur l'efficacité de nos systèmes de formation? L'école romande est chère et son taux d'échec plus important qu'Outre Sarine. Synthèse des réflexions.

REPÈRES

Colloque de Berne, 30-31 mars 95: 22 exposés de scientifiques et de politiciens suisses et étrangers (USA, D, F, GB, BE), 200 participants, sur l'analyse de l'efficacité des systèmes de formation, thème du programme national de recherche PNR 33, actuellement en cours (1993-99), doté de 15 millions.

Sur les systèmes éducatifs comparés, citons deux études antérieures:

Examen de la politique d'éducation en Suisse (Expertise de l'OCDE, novembre 1989), J.A. Tschoumy, A.-M. Cardinaux-Mamie, Séance du conseil de direction de l'IRDP, Ed. Regards, 1990.

Que savent les élèves de 13 ans? Enquête comparative internationale sur les connaissances de l'élèves en mathématique et en sciences naturelles. Considérations sur les résultats suisses, Urs Moser, Recherches, mars 1992.

«Les cantons romands ont une école plus chère que la Suisse alémanique, presque 3 fois plus d'échecs parmi les élèves et davantage de chômeurs en fin de compte: doit-on en conclure que notre système est mauvais?... «Si 20% seulement des bacheliers français suivent, 5 ans après leur bac, la voie universitaire «normale» faut-il en déduire que le système est non efficace ou plutôt qu'il fait preuve d'une souplesse bienvenue?»

Il faut dire que la curiosité des chercheurs est attisée par plusieurs facteurs largement mis en évidence lors du colloque de Berne: comme l'a souligné un professeur de Stanford: «L'efficacité de l'école intéresse surtout les politiciens lorsque l'économie est en déclin (cf. USA) et lorsque les déficits publics imposent des restrictions et des choix».

Le sociologue français Berthelot objectera que: «La notion même d'efficacité fait référence à une rationalité, à une approche instrumentale de l'école, alors qu'il devrait y avoir d'abord un débat sur la pertinence des objectifs poursuivis, ainsi que du type de mobilisation envisagé, voire des effets (pervers?) induits». Mais ses réticences n'y feront rien. Comme le souligna un historien de l'éducation: «Depuis les années soixante, on observe une focalisation sur la rationalité, un discours presque scientifique sur l'évaluation scientifique, et une forte prise en compte de l'apport des sciences humaines. Un exemple en est la recherche d'indicateurs standardisés du «succès».» Ce qui paraît aussi acquis, c'est le fait que l'instruction et la formation sont des éléments d'importance stratégique pour l'avenir (et la prospérité) d'un pays.

Cependant, malgré différentes écoles de pensées, les orateurs des milieux scientifiques ont tenu un discours très consensuel, confirmant le fait que des «hypothèses fortes» existent. Schématiquement posé, on relèvera une convergence certaine sur la définition de ce qui fait une «bonne école», bien que de nombreux problèmes furent abordés, dans les domaines suivants:

- **Le passage de la théorie à la pratique**, illustré par le catalogue des questions posées par Mme Gather-Thurler, au fait et au prendre de la rénovation genevoise. Car l'école évolue vers des formules de plus en plus exigeantes, qui insistent sur les partenariats et sur une prise de responsabilités considérable de la part des maîtreSSEs. A témoin ce constat américain: «Plus l'école est normée, traditionnelle, moins le rôle des maîtres est important, et vice-versa».

- **Le rôle de la recherche**, jugé trop marginal: «La recherche doit «enlever ses bottes» quand elle va «dans le terrain» et travailler

piés nus pour mieux sentir le contexte et les représentations des acteurs. Cela signifie une remise en cause des carrières des chercheurs, basées essentiellement sur leurs publications académiques». (D. Bain, chercheur à Genève). En ce sens, la présentation et la critique du dispositif français de la DEP (Direction de l'évaluation et de la prospective) a permis de préfigurer une recherche interdisciplinaire au service de tous les acteurs de l'école.

- **L'apport respectif des diverses approches** (psychologie, pédagogie, sociologie, économie, statistique...), qui se retrouvent trop souvent en compétition, notamment entre les adeptes de critères d'évaluation plutôt quantitatifs ou plutôt qualitatifs. Sans oublier l'auto-critique: «La recherche ne tient pas assez compte de la subjectivité des chercheurs eux-mêmes, des biais méthodologiques, des effets de l'utilisation privilégiée et non négociée de certains outils d'analyse, des représentations des maîtres et de leurs valeurs». (D. Bain)

- **Les articulations** entre politiciens et scientifiques, scientifiques et maîtres, maîtres et politiciens, sont fréquemment le lieu de contradictions, à cause d'approches différentes, de timings incompatibles (par exemple avec le terme d'une réélection politique!), vu l'essai d'objectivité et non d'instrumentalité des scientifiques, ainsi que leurs résultats tout en nuances et non en termes de sanction.

L'école vit une période tourmentée. Un historien souligna en substance qu'«il est difficile de passer de situations où le maître contrôle l'information (XVIII^e), puis intègre les principes de la psychologie et de la motivation (XIX^e) et devient (XX^e) facilitateur d'apprentissages de l'élève par lui-même».

Mais le temps des excuses est révolu: «En restant dans le vague et en vase clos, «l'instruction» s'est longtemps préservée de l'évaluation en la définissant comme «impossible» et «inaccessible à la recherche». De même, d'aucuns ont regretté notre manque de «culture de l'évaluation» et stigmatisé le mythe de la diversité helvétique, qui permet surtout «d'éviter d'interroger la fuite en avant dans l'action» (F. Wittwer, Genève).

Pourtant, la réflexion sur l'efficacité impose d'abord un débat sur: *qu'apprendre?* et *comment y arriver – bien?* Quant à la recherche elle-même, elle devra aussi définir les facteurs sur lesquels les politiques de l'éducation ont véritablement un impact. Au terme du colloque, on a l'impression que notre système de formation a reçu la mention «satisfaisant, mais peut mieux faire». Le but du PNR 33 est d'ailleurs d'aider à relever ce défi majeur du XXI^e siècle. ■

Philippe Martinet