

# LA RECHERCHE EN PÉDAGOGIE

N° 16 - JUILLET 2005

POLITIQUES DE L'ÉDUCATION ET INNOVATIONS

BULLETIN DE LA CIIP

CONFÉRENCE INTERCANTONALE  
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE  
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN



# LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

## Editorial

CHRISTIAN BERGER  
SECRÉTAIRE GÉNÉRAL DE LA CIIP

### Pourquoi un bulletin sur la recherche en éducation

Régulièrement, le bulletin que vous tenez entre les mains permet au secrétariat général de la CIIP de faire le point sur des objets ou des thèmes qui intéressent l'éducation. Il permet aussi plus particulièrement de mettre en perspective les travaux romands assurés par le secrétariat général et les institutions de la CIIP.

Aujourd'hui, le débat sur l'école a pris une dimension particulière : on parle de monitoring du système ; on cherche à évaluer les systèmes scolaires, à les comparer. On participe à des enquêtes internationales dont les résultats servent à des comparaisons parfois douteuses.

### Pour une recherche utile et crédible

Or une évaluation sérieuse du système scolaire pour un vrai débat politique nécessite l'apport de la recherche. Mais quelle recherche ? comment poser les bonnes questions et quels moyens pour parvenir à des réponses crédibles ? Ces préoccupations ne datent pas d'hier. Vous pourrez vous en rendre compte grâce au petit historique inclus dans ce numéro : l'Institut de recherche et de documentation pédagogiques (IRD) est le fruit d'un effort précurseur des départements de l'Instruction publique, départements qui ont fait preuve alors d'une vision pertinente des moyens à mettre en œuvre dans l'espace romand. Coordonner les efforts en Suisse romande va être le moteur indispensable au développement souhaité.

Mais depuis, le paysage s'est enrichi ; l'émergence des Hautes écoles pédagogiques (HEP) a notamment reposé la question de l'approche des différentes fonctions de la recherche. Universités, HEP, services de recherche cantonaux, IRD : d'inutiles et coûteux doublons ? pas vraiment comme vous le constaterez à la lecture de ce numéro qui présente les aspects complémentaires de ces travaux.

### Agir en réseaux pour être plus fort

La Suisse romande est petite ; elle a toujours et encore besoin de se renforcer par une coordination accrue. Concernant la recherche en éducation, le dispositif actuel repose sur les statuts de l'IRD qui inscrit son action dans une logique de coordination. Cette particularité permet de surcroît une recherche de proximité indispensable aux cantons.

### Espace romand de formation et d'excellence

La déclaration politique de la CIIP du 15 avril 2005 porte en elle un réel espoir d'harmonisation romande sur de nombreux plans (structures, cycles pédagogiques, objectifs d'apprentissage, principes d'évaluation, ...). Ce développement se fera sous l'égide d'une convention intercantonale à l'horizon 2008. La CIIP a fixé un objectif de qualité que la recherche permettra de valider. Il va falloir investir dans l'école et dans les moyens de controlling du système. Dans ce contexte, il y a donc nécessité de coordination avec plusieurs modèles : mise en réseau, conventions multiples, voire création d'un pôle multi site. L'efficacité sera maximale si l'on continue de développer les travaux de recherche à différents niveaux. L'administration scolaire a besoin d'une recherche de proximité. Il y aura lieu de renforcer les collaborations « micro régionales » qui se dessinent dans certains cantons romands, les collaborations entre universités, HEP et centres cantonaux, tout en respectant les fonctionnalités de chacun des partenaires. En tous les cas, il sera important de maintenir dans l'espace romand de formation les expertises nécessaires pour son pilotage

### Comment transposer les résultats de recherche dans les pratiques

Il ne faut jamais perdre de vue que ce ne sont pas les chercheurs qui dictent les mesures à prendre, ils ne font que soumettre aux politiques les données nécessaires à la prise de décision. Dans ce processus, il est indispensable d'être proche des enseignants car c'est à travers leurs pratiques que se réalisera l'amélioration de l'efficacité de nos écoles.

# Sommaire

No 16, juin 2005

Editorial	1
A quoi sert la recherche	3
La recherche est utile à tout progrès en éducation	8
Des recherches pour donner sens aux évaluations L'exemple du français	11
Pourquoi des recherches romandes et des recherches cantonales ?	14
Quelle recherche dans les HEP ? Point de vue de l'étranger	16
Technologies de l'information et de la communication Des réseaux informels aux alliances formelles	20
De l'évaluation bilan à l'évaluation diagnostique Quelles suites donner à Mathéval ?	22
PISA face à la presse	24
PISA et l'Office fédéral de la statistique	26
Les chantiers de la recherche en éducation et formation dans l'Union européenne	28
Nouvelles de la CIIP	31

# A quoi sert la recherche ?

MATTHIS BEHRENS  
DIRECTEUR DE L'IRD

## Glissement vers une logique économique

L'école est devenue depuis une dizaine d'années un enjeu politique important. Elle est maintenant jugée sur ses performances, tant par ses utilisateurs (parents) que par la presse et par certaines tendances politiques. Alors qu'elle obéissait à une logique institutionnelle, elle est poussée vers une logique de service et donc prise en tenailles entre des temporalités différentes : un temps long pour l'école elle-même, inscrite dans son cycle historique, un temps court pour une nouvelle logique de service, qui exige des réponses immédiates face à la rapide succession des modes et des exigences à court terme.

En tant que service, l'école est soumise à une pression budgétaire croissante et certains voudraient lui imposer les mêmes normes que celles du monde économique : compétitivité, déréglementation, décentralisation avec contrôles accrus. *Ainsi, l'éducation s'inscrit dans l'économie du savoir, affirme Lenoir<sup>1</sup>, et la recherche devrait évidemment s'inscrire dans le même mouvement et répondre dans des délais extrêmement courts aux demandes formulées d'un point de vue instrumental par les décideurs publics et privés.*

A cela s'ajoute l'interprétation « palmarès » des comparaisons internationales du type PISA. Elle sème le doute dans le public sur la qualité et l'efficacité des systèmes et des établissements et sous-entend qu'il est possible de changer les choses rapidement par des mesures simples et peu coûteuses. De plus, les réformes entreprises ne facilitent pas toujours la lisibilité et à la transparence de l'école et on n'est pas certain qu'elles apportent les améliorations escomptées. Cette situation génère, dans certains milieux, et au sein même du corps

enseignant, une attitude critique vis-à-vis de l'institution et une tendance à un repli sur le modèle éducatif idéalisé des Trente Glorieuses. Mais, est-ce vraiment une réponse adéquate ? Rien n'est moins sûr. Les résultats de recherche ne prouvent ni une plus grande efficacité de ce modèle ni une supériorité de certaines démarches pédagogiques idéologues.

Pour dire vrai, les travaux manquent, car les apports de la recherche en éducation n'ont pas été développés systématiquement dans une perspective de pilotage des systèmes éducatifs. Chacun peut donc avancer ses opinions sans devoir les justifier. C'est ainsi que le discours ambiant induit également une mise en question des apports de la recherche en éducation qu'on accuse de travailler en vase clos, loin des aspirations réelles de la société. On lui reproche un goût pour des réformes fantaisistes et hâtives qui aboutiraient à une baisse de niveau.

Dans ce débat agité, plusieurs acteurs se trouvent face à face, chacun avec sa logique et sa vision de la mission de l'école. Celui de l'économie, par exemple, vise surtout l'efficacité à court terme et une meilleure efficacité des systèmes de formation. Celui de l'institution scolaire, ensuite, s'efforce d'offrir une scolarisation équitable tout en s'interrogeant sur les apprentissages nécessaires dans une société en mutation continue. Aussi, les autorités politiques ont peine à se définir face à ces visions. Il est donc temps de valoriser une recherche éducative capable de soutenir les autorités scolaires dans la gouvernance des systèmes de formation et de développer les dispositifs adéquats.



<sup>1</sup> Lenoir, Y (2004) La recherche en éducation : va-t-on essayer l'ignorance pour voir ? *Intervention éducatrice*, vol 2 n° 3

## LE PROCÈS DE LA RECHERCHE

*La mise en place des nouvelles Hautes écoles pédagogiques demanderait des adaptations structurelles en matière de recherche en sciences de l'éducation – déclarent l'Office fédéral de l'éducation et de la science (OFES) et le Secrétariat d'état à l'éducation et à la recherche (SER)<sup>2</sup>.*

### Des interrogations récurrentes

En Suisse romande, la recherche s'effectue à trois niveaux: celui des universités qui font de la recherche fondamentale, celui des centres de recherche proches des administrations qui font de la recherche pour l'évaluation et le pilotage du système de formation (IRD, SRED, URSP, USR, SREP, etc.), et finalement celui des HEP qui feront de la recherche centrée sur la didactique disciplinaire, les processus d'enseignement et la professionnalisation du métier d'enseignant. L'examen approfondi des projets de recherche en cours montre que ces trois niveaux peuvent porter sur les mêmes objets mais ne sont pas redondants mais complémentaires.

En Suisse allemande, la recherche en sciences de l'éducation s'est regroupée dans les HEP et les Universités. Pourtant, de nombreux indices signalent un réajus-

tement institutionnel en cours. En effet, il n'est pas logique que les HEP fassent l'évaluation de leurs propres activités. Cette fonction revient à d'autres institutions. Comme les universités n'ont pas un intérêt soutenu pour l'évaluation des systèmes, d'autres lieux s'en chargent: l'OFS<sup>3</sup> par exemple cherche à se profiler dans le monitoring éducationnel et le KBL<sup>4</sup> bien que très proche de l'Université de Zürich se positionne comme évaluateur indépendant de la nation. En outre, avec l'ARGEV<sup>5</sup> on observe l'émergence de nouvelles instances intercantionales d'évaluation et le canton de Zürich envisage la mise en place d'un centre d'évaluation et de soutien indépendant pour la scolarité obligatoire. Il est donc nécessaire que les trois niveaux subsistent.

*La nécessaire rationalisation en éradiquant les doublons - critique récurrente d'instances cantonales.*

On entend souvent parler de la nécessaire éradication des doublons comme si toutes les institutions de recherche effectueraient les mêmes travaux. A l'analyse on voit que les recherches, même si elles commentent un même thème, ne sont pas des doublons car les angles d'approches sont différents.

Le but de la recherche est de produire des connaissances, c'est là sa valeur ajoutée. La question est de savoir de quel type de connaissances il s'agit et à qui ces connaissances sont prioritairement destinées?

- La modélisation des processus cognitifs et sociaux en éducation. Ce type de recherche se réalise essentiellement dans les universités. Il est destiné à la communauté scientifique.
- La description et l'évaluation des politiques éducatives ainsi que leurs effets sur le terrain. Cette recherche est traditionnellement rattachée aux

centres de recherches et destinée à l'administration.

- L'observation des pratiques, les pédagogies et leurs effets sont de la compétence des HEP et s'adressent aux enseignants et aux formateurs des enseignants.

Il s'agit donc des recherches différentes pour des publics différents, même si les thèmes peuvent paraître proches. Dans l'espace démographique restreint de la Suisse romande en découle une certaine promiscuité scientifique. Elle est utile dans le cadre des moyens restreints à disposition, car elle permet d'assurer une approche romande des problématiques de formation par la mise en réseau de l'expertise existante. De nombreuses collaborations en témoignent. En revanche, cette façon d'organiser la recherche demande un effort soutenu de coordination.

<sup>2</sup> OFES: Office fédéral de l'éducation et de la science; SER: Secrétariat d'état à l'éducation et à la recherche

<sup>3</sup> OFS: Office fédéral de la statistique

<sup>4</sup> KBL: Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung

<sup>5</sup> ARGEV: Interkantonale Arbeitsgemeinschaft externe Evaluation von Schulen ([www.argev.ch](http://www.argev.ch))

*La recherche coûte trop cher - critique récurrente de toutes les instances*

Il existe peu de données sur les dépenses annuelles de recherche en éducation. Siegfried Hanhart<sup>6</sup>, les évalue à environ 24 millions pour l'ensemble de la Suisse en 1999 et 2000. Ce chiffre comprend les universités, le FNR, le CTI, les mandats des offices fédéraux et des administrations cantonales et les centres cantonaux de recherches. Comparées aux dépenses publiques totales d'enseignement, les

dépenses de recherche en éducation représentent 0.12%.

Une comparaison internationale des dépenses en recherche et développement en matière d'éducation, réalisée au début des années 90, situait l'effort de 6 pays industrialisés entre 0.18 et 0.37%. Force est de constater que les ressources en Suisse demeurent modestes en comparaison de celles des autres pays industrialisés.

*La recherche ne répond souvent pas aux questions des utilisateurs - critique récurrente des administrations scolaires et des enseignants*

Oui, en effet, les questions du monde politique et des enseignants demeurent parfois sans réponse. Par exemple, celles ayant trait aux effectifs des classes. Dans ce domaine précis, les sciences de l'éducation en Suisse romande n'ont pas suffisamment travaillé ou bien le problème est bien plus complexe pour donner rapidement des réponses étayées. Cette question ne peut se traiter véritablement que dans la longue durée et parallèlement à l'évolution des méthodes pédagogiques. Or, observer de façon systématique un système de formation, suivre son évolution et anticiper des scénarios de développements futurs est une entreprise possible et souhaitable,

mais à l'heure actuelle, elle dépasse les ressources disponibles pour la recherche en éducation.

De plus au fil des travaux, les questions se modifient et s'affinent, les interlocuteurs politiques changent et le produit fini ne correspond parfois plus aux attentes. Il arrive donc que les mandats de recherche ne coïncident plus avec les préoccupations du monde politique.

Il faut aussi admettre que les chercheurs sont parfois réservés et redoutent de prendre des positions sur des bases insuffisamment étayées. Ils craignent des exploitations politiques de leurs résultats.

## DES CONDITIONS DE L'EFFICACITÉ DE LA RECHERCHE

## Autonomie de la recherche

Pour piloter un système éducatif par les résultats, il faut donc disposer de données aussi valides que possibles sur le plan scientifique et indépendantes des choix politiques. Pour cette raison, la recherche doit être autonome car sa fonction première est de réaliser les évaluations qui permettent de rendre compte. Par conséquent, tout en soutenant la planification scolaire, elle ne peut se confondre avec elle. Cette condition s'avère nécessaire à la vision à long terme du fonctionnement et de l'évolution des structures du système éducatif.

Dans les sciences de l'éducation comme dans toute autre discipline, on doit admettre que le savoir a ses limites. Les résultats des recherches peuvent être partiels et ne pas répondre à toutes les questions. Dans ce sens, ils préparent et étayent les décisions politiques mais ne les anticipent jamais. Par ailleurs, les objets de recherche

s'avèrent souvent plus complexes que prévus. Il faut donc admettre le risque qu'une recherche ne produise pas de résultats directement exploitables. Afin de minimiser ces difficultés, il est indispensable de faire un travail d'appréciation des risques et de s'insérer dans les réseaux nationaux et internationaux de recherche.

L'autonomie de la recherche est donc indispensable pour que les administrations scolaires puissent prendre des décisions dans des situations conflictuelles (par exemple notes ou pas notes à l'école) Elle leur donne en effet des bases objectives qui leur permet d'argumenter leur décision et ou d'engager un débat politique.

L'autonomie n'est toutefois pas synonyme d'absence de concertation, de planification et de finalisation des projets en fonction des besoins des administrations scolaires.

<sup>6</sup> Hanhart, S. (2001) Analyse des dépenses pour la recherche en éducation en Suisse, Rapport final pour la Conférence Suisse de Coordination pour la Recherche en Education

## Accompagner des innovations

Il faut admettre que l'utilité du travail scientifique n'est pas toujours immédiate. La prise de distance est indispensable à toute recherche. Elle est nécessaire à la construction théorique et doit permettre aussi de mieux comprendre comment le système et ses acteurs produisent régulièrement des « problèmes » dont ils se plaignent ou qui leur sont reprochés<sup>7</sup>.

Accompagner les innovations comme par exemple la réforme des mathématiques ne signifie pas changer des pratiques, des systèmes et des acteurs. La mission première de la recherche est plutôt de rendre compte de ce qui se passe et de donner les clés permettant d'agir.

## Devoir de mémoire

L'éducation, nous l'avons dit, fonctionne en cycles pluriannuels. Au cours de années, la recherche a donc engrangé de nombreuses expériences dans lesquelles on peut puiser lors de l'introduction d'une réforme car en éducation, les questions sont souvent récurrentes. La recherche jouit d'une épaisseur qui manque aux autorités politiques soumises aux cadences des élections. Par exemple, entre l'ouverture du dossier des moyens math 7-9 et

leur introduction en 2003, il a fallu 20 ans de développement et de coordination. Plus récemment, les travaux du PECARO ont pu être réalisés en 4 ans, grâce à ces travaux antérieurs assumés par l'équipe des chercheurs de l'IRD et d'autres centres de recherche. Celle-ci permet donc une continuité et une cohérence dans les travaux de coordination et dans les réformes. Elle est en quelque sorte la mémoire de la CIIP

## L'AVENIR DE L'ÉCOLE ET SES SCÉNARIOS

*Les scénarios sont des projections plus ou moins cohérentes pour explorer des avenir possibles. Une publication de l'OCDE en propose six que nous présentons sous trois rubriques. Il va sans dire que la recherche et ses stratégies dépendent de l'évolution et du statut de l'école<sup>8</sup> en particulier dans la perspective de l'espace romand de formation et d'excellence.*

### 1er scénario : Maintien du *statu quo*

L'école ne jouit que d'une confiance relative. Le système se maintient dans ses caractéristiques essentielles soit par choix politique soit par paralysie. Un manque de reconnaissance sociale et de faibles ressources financières entraîneront une perte de qualité et de prestige de l'école. Ils favoriseront l'exode des enseignants. Au fil du temps se produira une augmentation des crises qui pourrait conduire à un sursaut radical du système pour éviter qu'il ne se désagrège. En Suisse, ce changement se traduirait par une plus forte tendance centralisatrice.

La recherche dans ce scénario aurait avant tout une fonction d'orientation dans les conflits qui surgiront entre toutes les visions antagonistes de la mission de l'école (parents, économie, enseignants, administration, politique). La comparaison scientifique des différents systèmes cantonaux dégagerait les pistes les plus prometteuses en vue d'une harmonisation accrue. Plus que jamais, l'autonomie de la recherche s'avère nécessaire dans le processus de pilotage.

### 2e scénario : Re-scolarisation

L'école jouit d'une grande confiance dans l'opinion publique. Une forte priorité est donnée à la qualité et à l'équité. Le prestige des enseignants en est augmenté. L'école est reconnue comme rempart contre la fracture sociale et l'éclatement des communautés locales. Elle assume aussi des tâches collectives. Les établissements jouissent d'une grande autonomie. Leurs performances sont mesurées. Si elles s'avèrent insuffisantes, des remédiations sont

prises (Modèle pays nordiques). L'école reste un « bien public ».

Le rôle de la recherche s'inscrit dans une vision de développement. Celle-ci, tout en gardant son autonomie, fait partie intégrante d'un projet de société qui valorise les missions éducatives de l'école. Elle en est même un moteur essentiel et assure les fonctions de veille. Elle soutiendra et accompagnera les innovations et évaluera les performances des établissements.

<sup>7</sup> Hutmacher, W. (1995) Projet - Service de la recherche sociologique et pédagogique, Document non-publié, Genève

<sup>8</sup> Source Bulletin de la CIIP 14 mars 2004

### 3e scénario : Dé-scolarisation

Il s'agit d'une variante catastrophe. La société perd toute confiance en l'école publique. Les pressions financières et l'abandon de l'école publique par les couches instruites (e-learning, écoles privées) conduiront un démantèlement graduel et à l'émergence d'un secteur public qui accueillera « les exclus numériques et/ou sociaux ». Les innovations abondent là où

elles rencontrent une demande solvable, mais le double système engendre de fortes inégalités.

La recherche en éducation migre vers le secteur privé. Elle est au service des grands fournisseurs de services éducatifs privés et n'abordera qu'un nombre limité des questions éducatives.

En Suisse romande les forces politiques et les acteurs des systèmes éducatifs sont persuadés qu'il faut maintenir l'école entre le premier et le deuxième scénario. En même temps, on s'aperçoit cependant qu'en raison des contraintes budgétaires et au nom d'une gestion efficace les décideurs risquent de prendre des options qui conduiraient la recherche dans le scénario catastrophe. Et comme le dirait le président de l'EPFL *bye bye Switzerland Education Land*.



# La recherche est utile à tout progrès en éducation

SIMONE FORSTER  
COLLABORATRICE SCIENTIFIQUE IRDP

## Un constat à la base de la création de l'IRDP en 1972

*L'IRDP fut inauguré officiellement le 28 septembre 1972. Un numéro de l'Educateur traite de cet événement. On y trouve les discours officiels et les grandes questions toujours d'actualité: à quoi sert donc la recherche en éducation? En avons-nous vraiment besoin?*

### L'éducation, une valeur ajoutée

Pourquoi la Conférence des chefs de Départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin a-t-elle décidé de créer l'IRDP? « Poser cette question, c'est s'interroger sur la légitimité d'une recherche en matière d'éducation », affirmait François Bourquin, rédacteur responsable de l'Educateur. Ce dernier soulignait: « les méthodes pédagogiques pratiquées dans nos écoles procèdent de la tradition, de l'intuition et de l'empirisme. Il est temps de passer à de nouvelles pratiques issues des recherches et des expérimentations des sciences de l'éducation. » Cette évolution est impérative car la formation doit évoluer au rythme de la société. Elle ne peut se permettre de marquer le pas car toute croissance économique dépend de

cette valeur ajoutée qu'est l'éducation. Celle-ci est à la source de l'innovation et de la créativité. Et François Bourquin de relever que « de nombreux établissements comptent plus de 1000 élèves. Personne n'a vraiment le temps ou les compétences de chercher de nouvelles pédagogies plus adaptées à l'évolution sociale, de réfléchir aux plans d'étude, de contrôler l'efficacité des méthodes. Ce travail reste empirique. Toute usine de cette taille possède un secteur recherche et développement. Pourquoi, dès lors, n'est-ce pas le cas de cette grande entreprise qu'est l'instruction publique? Il est important de se doter d'institutions de recherches et de coordonner leurs activités. »

### Signification et orientations de la recherche



Samuel Roller

Samuel Roller, premier directeur de l'IRDP, publia en 1971 une Enquête sur l'état de la recherche pédagogique en Suisse romande. Il y soulignait la volonté de certains départements de l'Instruction publique « de faire bénéficier l'école des avantages que la recherche scientifique procure aux entreprises » (Roller 1971)<sup>1</sup>. Il relevait que si les recherches en Suisse romande aidaient à résoudre certains problèmes pragmatiques et immédiats, elles n'avaient toutefois guère d'impact sur l'ensemble du processus éducatif. Elles manquent de coordination et de vision d'ensemble car la politique de la recherche elle-même manque de cohérence. Les cantons encouragent certes la recherche mais ils ne se sont pas donné les moyens d'une véritable politique. Celle-ci implique deux

grands axes: « une volonté d'innovation et le souci de considérer l'école – toute l'école, du jardin d'enfants à l'université et l'éducation permanente – en tant que système qu'il faut, à chaque fois prendre en compte dans sa totalité ». La création des centres de recherche de Neuchâtel et d'Aarau marque un premier pas vers une meilleure coordination. Toute politique de la recherche doit se poser les questions de sa signification et de ses buts. Pourquoi faire de la recherche en éducation? Cela revient encore et toujours à réfléchir aux « finalités de l'école ». Toute recherche s'inscrit dans cette étude fondamentale et permanente de ce que doit être l'école, de sa mission dans une société qui change et qui évolue.

<sup>1</sup> Roller, Samuel. Etat de la recherche pédagogique en Suisse, in Educateur no 31, 20 Octobre 1972, p 723

## Promotion d'une école de qualité afin de stimuler la croissance économique

L'OCDE, convaincue de la nécessité d'investir dans l'éducation afin de stimuler la croissance des économies crée, en 1968, le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI). Ses buts sont la promotion d'une école efficace et de qualité. Les investissements éducatifs doivent assurer l'accès de tous à des qualifications et à des compétences – appelées « capital humain » – essentielles à la santé de l'économie. Ils sont aussi garants de la capacité des individus à prendre part à la vie économique et sociale. En Suisse, entre 1962 et 1972, la part des budgets des cantons allouée à l'éducation explose. Elle est multipliée en moyenne par cinq. Certains signes – le choc pétrolier entre autres – annoncent toutefois la fin de ces périodes fastes. Raison de plus pour que l'école ne gaspille pas les investissements consentis.

La recherche a pour buts essentiels, selon Samuel Roller, la promotion d'une école démocratique et de qualité. Elle doit se garder de tout confinement, s'inscrire dans l'ensemble du système éducatif et, plus largement, dans la société. « Le système

scolaire est en interaction avec d'autres systèmes qui agissent sur lui, et sur lesquels il peut, lui aussi opérer »<sup>2</sup>. Ce sont avant tout les associations de parents, les syndicats, les partis politiques, les médias. La recherche en éducation s'inscrit donc dans un monde complexe et multiple. Elle doit appréhender l'école comme un système qui se restructure et se réoriente sans cesse. Dans ce contexte, Samuel Roller déclare que « l'IRDIP entend développer un dispositif du fonctionnement de l'école qui permette, en toute objectivité, mais aussi en toute sérénité, d'établir ce qui va, ce qui va moins bien, ce qui ne va pas du tout, de telle sorte que l'on puisse, dans les délais les plus brefs, amender, corriger, ajuster. Un tel ouvrage proposé par l'IRDIP, préorganisé par lui, ne peut être qu'entrepris et mené à chef par tous ceux qui, de près ou de loin, sont engagés dans le fonctionnement de l'école. Il doit permettre, à tous les niveaux, en tous lieux, à tout moment, à propos de tout acte éducatif, de faire le point et d'établir si oui ou non les objectifs qu'on s'était assignés ont été atteints ».<sup>3</sup>

## La recherche est de nature prospective

Finalement Samuel Roller déclare que « les conditions de la recherche sont exigeantes: une réflexion libre, non conformiste voire même contestataire. » La recherche est de nature prospective. Elle ouvre la voie de l'avenir. Toutefois, l'innovation a ses exigences, elle devient elle-même l'objet d'une étude scientifique, laquelle doit élucider ses objectifs, formaliser ses processus et évaluer ses résultats. Toute innovation doit être testée et évaluée. Ce n'est qu'au terme de cet exercice qu'elle peut être généralisée. On crée

ainsi un climat d'innovation dans lequel l'organisation scolaire, ses programmes et ses méthodes sont soumis à un examen constant. La formation peut ainsi évoluer au rythme de la société et faire face à de nouveaux défis: apparition de nouvelles connaissances, de nouvelles techniques, de nouvelles exigences. C'est ainsi que les apprentissages gagnent en efficacité et que les investissements sont amortis. L'innovation devient en quelque sorte une manière de vivre et de travailler.

### Les enseignants réclament des recherches en éducation

Ce que nous désirerions, c'est que nos autorités pédagogiques ne se limitent pas à permettre des essais, mais les soutiennent et prennent les mesures propres à assurer la diffusion des procédés, s'ils sont reconnus comme étant de valeur.

(...) Nos méthodes d'enseignement doivent pouvoir être renouvelées, adaptées. Nos enseignants apprécient les améliorations intervenues sur le plan matériel: traitements, etc., mais ils attendent un effort tout aussi urgent d'un autre côté, afin que l'école soit munie de ce laboratoire, équivalent du bureau de recherches attaché à toute entreprise moderne qui veut simplement subsister.

Mudry Paul.- L'École valaisanne, n° 7, mars 1965, « La méthode Cuisenaire et les écoles sédunoises ».

<sup>2</sup> Roller, Samuel in Educateur no 31, 20 octobre 1972, p 728

<sup>3</sup> Roller, Samuel in Educateur no 31, 20 octobre 1972, p 729

## Une première évaluation révélatrice de la recherche de l'IRDP

Des experts du Centre de recherches et d'innovations en éducation (CERI) de l'OCDE ont publié en 1977 un rapport: « Evaluation des activités de l'IRDP ». Ils relèvent que ce furent les enseignants qui demandèrent la création d'un Institut romand de recherche et de documentation

pédagogique. Ils soulignent l'importance de cette requête car « il est rare que des organisations de maîtres prennent de telles initiatives »<sup>4</sup>. Elles ont plutôt tendance à se méfier de la recherche qui engendre des réformes et bouscule leurs manières de faire.

### Un organisme utile aux instances politiques

L'article 2 des statuts de l'IRDP stipulait que l'Institut était au services des départements de l'instruction publique afin de faire progresser et de coordonner les efforts communs en matière d'instruction et d'éducation à tous les niveaux de l'enseignement, de l'école enfantine au passage à l'université. Il lui fallait aider les institutions politiques des divers cantons à prendre des décisions. Cette mission s'inscrivait dans un vaste mouvement de rattachement de la recherche aux organes politiques de décision, mouvement observé dans la plupart des pays développés<sup>5</sup>. En effet, dès cette époque, les instances politiques se dotèrent d'organes de recherche, en dehors des universités, avec des cahiers

des charges assez précis dans la recherche appliquée et le développement.

L'IRDP avait toutefois ses spécificités. Il se rattachait à la coordination des politiques d'enseignement de cantons qui conservaient leur autonomie en matière d'éducation. Il jouait le rôle de service de recherche pour des cantons qui n'en disposaient pas. Enfin il était aussi chargé de l'expérimentation des programmes et des méthodes ainsi que de leur généralisation, c'est-à-dire qu'il devait assumer tout le processus appelé R-D-D (Research, Development, Dissemination). Ces diverses fonctions sont souvent dissociées dans les pays industrialisés et confiées à différentes institutions.

### Collaborer avec les centres de formation des enseignants

Les personnes consultées (autorités politiques, chercheurs universitaires, enseignants) estimaient, en général, que la recherche de l'IRDP était de qualité. Il y avait bien sûr certains bémols. Des fonctionnaires de département et des enseignants doutaient de la nécessité de fonder une politique éducative sur la recherche. Nombre d'enseignants appréciaient, toutefois, l'ouverture des chercheurs de l'IRDP, qui leur demandaient de collaborer lorsqu'il s'agissait de tester l'introduction de nouveaux programmes et de procéder à leur évaluation. Ils estimaient qu'ainsi la recherche demeurait proche de leur travail et de leurs préoccupations. On évitait de cette manière les malentendus et les frustrations.

Afin d'assurer une bonne efficacité aux réformes, les experts de l'OCDE préconisaient une collaboration entre les chercheurs et les centres de formation des enseignants. Les futurs enseignants seraient bien préparés à appliquer les nouveaux programmes et méthodes s'ils avaient participé aux travaux de recherche. Les associations d'enseignants souhaitaient que les rapports et publications de l'IRDP fussent mieux diffusés. Les experts relevaient la pertinence de cette remarque car l'efficacité de la recherche était souvent compromise par une mauvaise diffusion de ses résultats.

#### Sources

Educateur no 31, 20 octobre 1972, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (p. 717 à 733)

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI). Evaluation des activités de l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques. CERI/TA/78.05

<sup>4</sup> Au sujet de l'IRDP: Educateur no 11. 17 mars 1978 p 245

<sup>5</sup> Rapport p 8

# Des recherches pour donner sens aux évaluations

## L'exemple du français

JEAN-FRANÇOIS DE PIETRO  
COLLABORATEUR SCIENTIFIQUE IRDP

*Il est bien compréhensible, dans une volonté de pilotage du système et de recherche d'efficacité, que l'évaluation – des élèves, des enseignants et du système scolaire en tant que tel – occupe une place importante parmi les préoccupations des responsables de la politique scolaire et a fortiori dans les recherches actuelles.*

Les enquêtes PISA, TIMSS, PIRLS<sup>1</sup> et d'autres encore en représentent de parfaites illustrations. De telles recherches, disposant de moyens importants, menées avec rigueur, fournissent ainsi de très nombreuses informations nécessaires à la gestion de la formation : elles permettent

de comparer les divers systèmes scolaires et d'apprécier l'impact de certaines de leurs caractéristiques sur les performances des élèves ; parfois aussi, elles conduisent à classer les pays, voire les cantons, selon les performances des élèves aux épreuves standardisées<sup>2</sup>.

### Facteurs internes et externes d'apprentissage

Cependant, si l'enquête PISA, par exemple, nous apprend ainsi, pour les capacités en lecture, que tel canton est plutôt bon/mauvais en lecture<sup>3</sup>, que ce canton compte un pourcentage très important d'élèves allophones, que le nombre d'heures d'enseignement consacrées au français y est moindre que dans d'autres cantons aux performances supérieures, que le nombre moyen d'élèves par classe y a été réaugmenté depuis quelques années, etc., on constate en même temps que l'interprétation des résultats se limite inévitablement aux facteurs auxquels ce type d'enquête nous donne accès, à savoir des facteurs explicatifs en quelque sorte extérieurs à ce qui constitue finalement l'enseignement et l'apprentissage<sup>4</sup>. Dès lors, les mesures de pilotage qui sont projetées pour résoudre les problèmes constatés portent généralement sur ces conditions extérieures : réaugmenter la dotation horaire de la discipline « français », avancer l'âge du début de la scolarité obligatoire, etc.

Autrement dit, ce type d'enquête met en évidence de façon pertinente certaines disparités entre systèmes (nationaux, cantonaux...), ce que les anglophones nomment

les « opportunities to learn standards », il permet d'imaginer des conditions-cadres utiles pour réduire ces disparités, mais il laisse de côté d'autres aspects pertinents et ne nous aide guère à comprendre ce qu'il faudrait faire dans la classe pour que les élèves apprennent mieux.

Ce type d'enquête, en effet, n'aborde guère ce qui, in fine, constitue le cœur même de l'école : les activités diverses, multiples, des enseignants et des élèves, chaque jour répétées, qui font que l'élève, au bout du compte, sait (faire) quelque chose qu'il ne savait pas (faire) auparavant... Tout ce travail, souvent long, parfois rébarbatif, parfois ludique, en partie individuel, en partie collectif, reste une sorte de « boîte noire », ce qui est finalement un peu paradoxal : la plupart des recherches nous aident à comprendre les paramètres externes de la réussite scolaire mais ne nous disent que peu de choses sur les paramètres internes – le travail dans la classe – qui conditionnent cette réussite.

A côté de, ou parallèlement à ces grandes enquêtes, d'autres formes de recherche sont par conséquent nécessaires. J'en évoquerai une ici, portant sur l'élaboration

<sup>1</sup> PISA = Programme international pour le suivi des acquis des élèves, TIMSS = Third International Mathematics and Science Study, PIRLS = Progress in international reading literacy study

<sup>2</sup> Suscitant parfois la polémique lorsqu'elles sont relayées et dramatisées par des médias qui, trop souvent, ne s'intéressent qu'à cet aspect des choses...

<sup>3</sup> En fait, il faudrait dire que les résultats nous montrent que les élèves de 9<sup>e</sup> de tel ou tel canton ont réalisé telles performances à tels et tels tests : la possibilité d'inférer des résultats à un tel test à l'état général du système et aux connaissances effectives des élèves reste bien sûr hypothétique et, parfois, discutable...

<sup>4</sup> Voir, entre autres, Broi, A.-M., Moreau, J., Soussi, A. & Wirthner, M. (2003) : Les compétences en littéracie. Rapport thématique de l'enquête PISA 2000. Neuchâtel, OFS et CDIP.

et l'expérimentation de séquences didactiques visant à développer les capacités d'expression orale et écrite des élèves en français. Cette recherche, à laquelle j'ai activement participé, a été réalisée à la fin des années 90 par une équipe réunissant,

sous la conduite de B. Schneuwly, des chercheurs de l'Université de Genève et de l'IRD, des formateurs d'enseignants et des enseignants disposés à collaborer et nous ouvrir leur classe.

## L'élaboration de séquences didactiques pour enseigner l'expression orale et écrite en français

Dès la mise en place de l'enseignement rénové du français, au début des années 80, les instituts de recherche, dont l'IRD, ont été mandatés pour en évaluer les effets. Suivant le modèle proposé par J. Cardinet (1975)<sup>5</sup>, il s'est par conséquent agi, comme deuxième étape après le changement, d'évaluer l'innovation sous divers angles, des performances des élèves à la politique d'information des acteurs, de la mesure de la satisfaction des enseignants à la réception de l'innovation dans la presse, de l'analyse de la formation proposée aux enseignants à l'étude de l'intérêt pour la lecture des élèves<sup>6</sup>. Comme ces diverses enquêtes se sont rejointes sur le constat d'une importante lacune en termes de moyens offerts aux enseignants pour concrétiser les intentions de la rénovation dans le domaine de l'expression (aussi appelée, un peu naïvement, libération dans l'ouvrage *Maîtrise du français*), la troisième étape a consisté à développer des recherches didactiques « fines », dans le but d'examiner s'il était possible – et, le cas échéant, comment – de proposer de tels moyens aux enseignants, en particulier pour l'expression orale, domaine qui apparaissait comme le plus délicat et le

plus mal connu. C'est donc dans ce contexte qu'a été conçue, dans une logique de collaboration romande, une recherche soutenue à la fois par ce qui était alors la Commission romande des moyens d'enseignement (COROME) et le Fonds national de la recherche scientifique (FNRS).

A l'opposé pourrions-nous dire des enquêtes de type PISA, notre recherche a consisté à élaborer un petit nombre de séquences d'enseignement, couvrant différents domaines de l'expression orale (exposé, débat, etc.), puis de suivre la mise en oeuvre de ces séquences dans quelques classes, afin précisément de comprendre « comment ça marche », de voir si les enseignants parviennent à s'approprier les démarches proposées, comment ils les adaptent pour les réaliser dans leur classe, ce qu'ils en pensent, afin également de voir comment les élèves s'engagent dans les activités et ce qu'ils apprennent. Pour ce faire, il s'est donc agi de suivre minutieusement la mise en oeuvre des séquences, de parler régulièrement avec les enseignants, d'enregistrer et transcrire les leçons afin de pouvoir les analyser, de décrire les apprentissages des élèves sur la base de pré- et post-tests, etc.<sup>7</sup>.

## Des mesures didactiques liées à la recherche

Comme on le voit, il s'agit là de démarches de recherche essentiellement qualitatives, fondées sur la compréhension en profondeur de quelques cas. Sur cette base, il est devenu raisonnable d'affirmer, de manière relativement assurée, qu'il était possible d'enseigner l'expression orale (et, a fortiori, écrite) selon les démarches proposées, à savoir la « séquence didactique ».

Etant donné ces conclusions, cette recherche a par conséquent conduit à des recommandations en vue de l'élaboration, à échelle romande, de nouveaux moyens d'enseignement<sup>8</sup>. Dès lors, les commissions romandes concernées ont statué et décidé de passer à la réalisation. Il a ainsi été arrêté de procéder en trois phases : (1) l'élaboration d'une première série de séquences qui devaient être testées dans

une centaine de classes de la Suisse romande, puis (2) une évaluation de la mise en oeuvre de ces premières séquences, réalisée par l'ensemble des centres de recherche de la Suisse romande, sous la coordination de l'IRD. Cette seconde enquête – à plus large échelle mais moins approfondie – avait donc pour but de confirmer la faisabilité des démarches proposées et l'applicabilité des premières séquences rédigées. Elle a principalement consisté à recueillir, par questionnaire, de nombreuses informations à propos de la mise en oeuvre dans les classes, dans le but de repérer d'éventuels obstacles, d'évaluer le temps nécessaire à la réalisation des activités et, surtout, d'« écouter » ce que des enseignants choisis au hasard avaient à dire de ces nouveaux outils<sup>9</sup>. Les conclu-

<sup>5</sup> Cf. Cardinet, J. (1975). *L'élargissement de l'évaluation*. Neuchâtel, IRDP (IRD/R 75.02).

<sup>6</sup> Voir en particulier Weiss, J. & Wirthner, M. [Dir.] (1991). *Enseignement du français. premiers regards sur une rénovation*. DelVal & IRDP, Cousset (Fribourg).

<sup>7</sup> Voir à ce propos Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. ESF Editeur, Paris.

<sup>8</sup> Cf. Document « *Français - Expression: Conception d'ensemble* », COROME, mai 1996.

<sup>9</sup> Voir à ce propos: De Pietro, J.-F., Wirthner, M. et al. (1999). *Français expression: mise à l'épreuve de douze séquences didactiques: Rapport de synthèse*. Neuchâtel: IRDP (Recherches; 99.102)

## Une complémentarité à développer

sions étant à nouveau favorables, il a été possible de passer à la troisième phase : (3) une équipe de rédacteurs – secondée par une « Commission de lecture » – s’est remise au travail pour l’élaboration des dernières séquences, jusqu’à l’édition des ouvrages de la collection *S’exprimer*

en français, *Séquences didactiques pour l’oral et pour l’écrit* (sous la direction de Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B., DeBoeck & COROME, Bruxelles, 2001, 4 volumes) qui sont aujourd’hui diffusés dans les classes primaires et secondaires de Suisse romande.

La présentation de ce long processus montre bien, me semble-t-il, en quoi et pourquoi d’autres formes de recherche, bien éloignées du type « enquête internationale », sont indispensables au bon fonctionnement du système scolaire. Ainsi que nous y invitait déjà Cardinet (1975), ces recherches essentiellement qualitatives (mais qui n’hésitent pas à recourir au quantitatif et à la mesure lorsque cela s’avère utile et pertinent) permettent de réguler le système, par exemple en ajustant les innovations ou, comme dans notre exemple, en permettant d’en combler certaines lacunes. Mais elles permettent plus encore d’entrer à proprement parler

dans les processus mêmes d’enseignement et d’apprentissage – autrement dit d’éviter qu’on ne se contente d’agir uniquement au niveau des facteurs externes – et d’ouvrir ainsi quelques petites fenêtres sur les facteurs internes qui nous aident à mieux comprendre comment, à travers la diversité des activités déployées dans la classe, les enseignants enseignent et les élèves apprennent.

Il s’agit là d’un travail long, qui ne permet pas toujours des conclusions immédiates et spectaculaires. Mais il s’agit, en parfaite complémentarité avec les recherches évaluatives, d’un travail indispensable.

Fiche 5 1/3

- **Réalise une description à partir d’une illustration**

*Voici quatre vignettes représentant des scènes de science-fiction. L’attention est portée sur un personnage ou sur des objets.*

- *Tu vas en choisir deux. L’une des deux doit nécessairement être un personnage.*
- *En plus de ce que tu vois sur le dessin, il te faudra également respecter les consignes d’écriture proposées à côté de chaque vignette.*

*Ta première description peut porter uniquement sur l’objet ou le personnage vu, mais la seconde doit intégrer ce que le personnage qui voit ressent, comme tu l’as vu dans les exemples 7 des annexes.*

2

### Scène n° 1

Le personnage central de l’histoire s’appelle Faulkner. Explorateur terrien du 23<sup>e</sup> siècle, il vient d’arriver dans une nouvelle galaxie. La première planète semble viable. Il s’en approche et prépare son atterrissage. Au moment où son astronef arrive au sol, voici ce qu’il découvre...

#### Consigne :

*Décris ce qu’il voit comme témoin avant de décrire ce qu’il ressent.*



# Pourquoi des recherches romandes et des recherches cantonales ?

ALEX BLANCHET,  
DIRECTEUR URSP, LAUSANNE

*Le monde de la formation est actuellement soumis à l'exigence d'une meilleure coordination et d'une harmonisation de systèmes locaux. Les échanges toujours plus intenses avec les cantons et les pays voisins constituent des raisons évidentes pour aller dans cette direction. La recherche ne reste pas étrangère à ce courant et aspire naturellement, de par sa nature scientifique, à dépasser le cadre de son champ d'expérience.*

## Le niveau romand

Des recherches toujours plus nombreuses s'effectuent au niveau régional, national ou international, et l'impact considérable de l'enquête PISA est là pour nous montrer l'importance que peut revêtir un vaste ensemble coordonné de chercheurs. Ne faudrait-il pas alors regrouper toutes les forces au niveau romand pour une meilleure efficacité, en anticipant quelque peu sur l'école romande à venir ? Oui et non : la réponse doit être nuancée.

La mise sur pied de recherches romandes ne fait pas de doute quand les différents cantons partagent les mêmes problématiques ou les mêmes moyens. Quand des ouvrages communs sont élaborés pour l'enseignement (comme les moyens de mathématiques), on ne voit pas pourquoi leur évaluation resterait confinée à un ou plusieurs cantons isolés. Si des règles communes sont établies pour définir les objectifs et l'organisation d'un niveau d'enseignement, comme c'est le cas des études gymnasiales, il est nécessaire que la recherche s'adresse à tous les participants et mette à profit la diversité des contextes et des ressources afin de mieux comprendre l'efficacité des mesures ou les difficultés rencontrées.

Depuis de nombreuses années, la coordination romande permet à ces recherches coordonnées de voir le jour. A propos du français (notre particularité régionale, faut-il le rappeler ?), des mathématiques, de l'informatique notamment – sans parler des recherches nationales ou internationales que nous venons d'évoquer – des groupes de chercheurs des différents cantons ont été constitués afin de mesurer l'efficacité ou l'impact des mesures déployées. Les travaux de ces groupes intercentres, appelés plus récemment consortiums, n'ont pas eu le même écho que les rapports à propos de PISA, peut-être, en partie, parce qu'ils n'ont que peu exploité la dimension comparative entre cantons, par crainte de réactions superficielles.

Quoi qu'il en soit, les recherches communes tendent à se développer, au fur et à mesure que s'accroissent les domaines dans lesquels les cantons parviennent à un accord. L'élaboration en cours de PECARO engendrera certainement un ensemble de recherches visant à prendre la mesure des ajustements nécessaires à la réalité des pratiques enseignantes et à évaluer chez les élèves l'atteinte des objectifs fixés.

## Les particularismes cantonaux

Il serait pourtant erroné de penser que les recherches cantonales n'ont plus d'intérêt. La complexité des systèmes de formation est grande. Il existe de profondes différences entre cantons en ce qui concerne les structures scolaires, les horaires, le fonctionnement de la différenciation ou de la sélection, la formation des maîtres, etc. Ces différences traduisent des options de politique publique qui participent de toute une culture et sont le fruit de compromis âprement discutés, quand ils ne sont pas la conséquence d'équilibres politiques ins-

tables entre parties qui s'accordent sur des termes, mais pas nécessairement sur ce qu'ils impliquent concrètement. La diversité des solutions apportées à l'évaluation des travaux des élèves dans les différents cantons, fruits de débats passés ou en cours, nous montre bien l'importance de la dimension cantonale. On peut regretter la complexité de petits systèmes juxtaposés, mais il faut accepter l'enjeu culturel et identitaire que représente l'école.

Ainsi, l'analyse détaillée de données, pour un canton particulier, s'avère très

<sup>1</sup> Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques, Département de la Formation et de la Jeunesse du Canton de Vaud.

intéressante dans la mesure où elle peut prendre en considération les structures spécifiques, les innovations ou les mesures introduites pour en mesurer les effets. C'est d'ailleurs pour cette raison que certains cantons ont choisi d'accroître la taille des échantillons qui les concernent, en augmentant d'autant les investissements nécessaires, de manière à permettre des analyses approfondies. L'enquête PISA permet ainsi une exploitation à différents niveaux : international, national, romand et cantonal. L'URSP a, par exemple, analysé les données en relation avec les trois filières mises en place au niveau secondaire et les attitudes particulières des jeunes vaudois<sup>2</sup>. Dans un autre cas, l'enquête nationale EVAMAR pourra apporter un éclairage approprié aux questions que se posent les directeurs des gymnases vaudois quant aux taux d'échec observés dans leurs établissements. Les données récoltées restent souvent sous-exploitées dans notre pays où les universités ne s'intéressent pas à ce genre d'enquête et où il est nécessaire de bien connaître le contexte particulier pour en comprendre les enjeux.

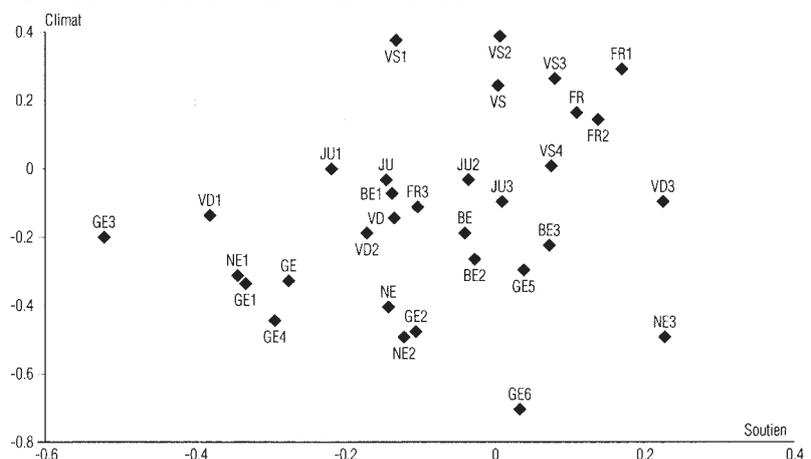
On pourrait bien sûr imaginer que, pour toutes les thématiques, des recherches romandes soient entreprises, favorisant la dimension comparative et utilisant les différences de structures comme autant de variables. Mais on comprendra aisément que l'on se trouverait rapidement devant un problème de moyens et de choix, selon l'importance relative des différentes problématiques pour un canton ou un autre. La sélection, la différenciation, l'évaluation, l'exclusion, l'échec scolaire, le soutien aux élèves en difficulté, les différences entre établissements – pour ne prendre que quelques objets – ne sont pas traités de la même manière dans les différents cantons, et ceux-ci n'y accordent pas la même prio-

rité. Des disparités importantes existent d'ailleurs dans les ressources accordées à la recherche, ce qui reflète bien la diversité des points de vue quant à l'importance des problèmes et à la nécessité de se donner les moyens d'y pallier. Dans tous les cas où des difficultés particulières sont constatées dans un canton, des recherches cantonales sont nécessaires.

En plus des recherches sur des thématiques importantes pour les décideurs, une institution de recherche remplit aussi d'autres fonctions. Elle réalise des suivis d'innovations locales et des études à court terme plus directement utiles aux enseignants, aux collaborateurs pédagogiques ou aux responsables scolaires. De nombreux contacts enrichissent ainsi le tissu pédagogique et contribuent à une culture commune. Celle-ci est d'autant plus nécessaire que l'évolution de notre société suscite actuellement de vifs débats. Les recherches cantonales sont particulièrement utiles dans la mesure où elles concernent plus directement les acteurs engagés « sur le terrain », les praticiens, les formateurs, etc.

En raison de la complexité des systèmes de formation, des partenaires impliqués et des choix politiques, des recherches de différents niveaux sont donc nécessaires. En fournissant aux différents partenaires de l'école des observations sûres, des états de situations, en suggérant des clés d'interprétation, la recherche constitue la base partagée nécessaire à un débat constructif. Le soutien de la recherche à tous les niveaux traduit ainsi la volonté politique d'analyser les problèmes de l'école, d'y apporter des solutions et de relever les défis actuels sur une base objective et transparente.

Graphique 7.5 Appréciations du soutien du maître et climat en classe de mathématiques dans les différents cantons et suivant les filières scolaires



Extrait de « PISA 2003 : Compétences des jeunes romands - Résultats de la seconde enquête PISA auprès des élèves de 9e année », coordonné par Christian Nydegger, IRDP, Neuchâtel, 2005

<sup>2</sup> Moreau, J. (2004). Compétences et facteurs de réussite au terme de la scolarité, Analyse des données vaudoises de PISA 2000. Lausanne : URSP.

# Quelle recherche dans les HEP ? Point de vue de l'étranger

LÉOPOLD PAQUAY  
UNIVERSITÉ DE LOUVAIN

Léopold Paquay, formateur d'enseignants, est professeur-chercheur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université catholique de Louvain.

Coordinateur du Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique, il participe à plusieurs réseaux internationaux sur le travail enseignant (OPEN), la formation des enseignants (REF, ISATT) et l'évaluation en éducation (ADMEE-Europe). Il a réalisé de nombreuses publications sur la formation initiale et continue des enseignants.



*Dans le cadre des missions d'accréditation des programmes de formation initiale des enseignants, j'ai eu la chance de prendre connaissance des richesses multiples des Hautes écoles pédagogiques de Suisse romande. A la demande de l'équipe rédactionnelle du bulletin de la CIIP, et avec l'aval des commanditaires, je voudrais livrer ici une brève synthèse de ma perception quant à une question particulière : « Quelle recherche dans les HEP ? » Un bref regard subjectif sur la situation actuelle débouchera sur quelques propositions quant aux priorités à définir.*

## Le mandat de « recherche », une priorité relative !

La mission première des Hautes écoles pédagogiques m'apparaît être à l'évidence d'assurer une formation initiale de qualité et souvent une formation continue des enseignants de chaque canton. Les missions de recherche, de documentation pédagogique et autres... sont complémentaires

à cette mission de base. Les priorités de recherche dans les HEP sont dès lors à inscrire en référence au développement d'une formation (initiale et continue) de qualité qui favoriserait entre autres une formation à la recherche et par la recherche.

## Formation et recherche

Pour les experts en formation des enseignants, une formation d'enseignants professionnels<sup>1</sup> implique que les (futurs) enseignants acquièrent des connaissances approfondies dans les sciences humaines et sociales et qu'ils puissent utiliser celles-ci pour analyser leur pratique<sup>2</sup>.

Pour qu'une telle formation soit efficace, plusieurs conditions sont nécessaires : les curricula doivent comprendre des activités spécifiques de formation à des démarches de recherche relatives à l'enseignement : c'est ce qui est réalisé par des cours et séminaires spécifiques qui débouchent généralement sur la réalisation du mémoire ou travail de diplôme. Mais c'est surtout

dans les cours généraux, transversaux ou didactiques, que les étudiants ont à acquérir en profondeur et de façon critique des concepts théoriques, des typologies et des savoirs issus, entre autres, des résultats de la recherche. Ces ressources théoriques, les étudiants devraient apprendre à les mobiliser pour analyser des situations observées ou vécues ; et cela tout au long des cours, des séminaires et dans l'accompagnement des stages, de façon à pouvoir les utiliser pour analyser les situations professionnelles et faire constamment le pont entre les savoirs théoriques et l'expérience professionnelle<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> « Un enseignant professionnel est certes d'abord un praticien efficace qui maîtrise les tours de main du métier et fait preuve d'une 'expertise pratique' dans le domaine de l'enseignement. Mais, en outre, il est capable, seul et avec d'autres, de définir et d'ajuster des projets dans le cadre d'objectifs et d'une éthique, d'analyser ses pratiques et, par cette analyse, de s'auto-former tout au long de sa carrière » (Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. –1996– *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck-Université (3e éd. 2001).

<sup>2</sup> Lessard, Cl., Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (Eds) (2004). *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles : De Boeck-Université.

<sup>3</sup> Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. (Eds) (à paraître). *Formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle, intégration ou déni mutuel ?* Bruxelles, De Boeck.

## Quelles ressources pour quels projets ? De la nécessité de masses critiques !

Une condition centrale, pour que cette formation soit de qualité, est que tous les formateurs d'enseignants soient familiarisés avec les démarches de recherche et de construction dynamique de savoirs scientifiques. Mais, précisément, la plupart des formateurs des quatre HEP de Suisse romande n'ont pas été vraiment formés à la recherche. Une part importante des for-

Du point de vue institutionnel, la recherche est manifestement un des domaines que souhaitent développer les HEP, même si les moyens restent limités<sup>4</sup>.

Au long des quatre visites d'évaluation (et après analyse des dossiers), j'ai eu le sentiment d'un bricolage émietté. Certes, de-ci de-là y a-t-il l'un ou l'autre projet de qualité. Mais globalement, j'ai parfois eu l'impression qu'il suffisait qu'un formateur influent propose un projet crédible dans son domaine pour qu'on lui attribue un temps de décharge et quelques moyens. Comme si aujourd'hui la recherche était encore affaire de « dada » personnel ! Une telle critique vaut certes aussi pour certaines recherches menées par des enseignants-chercheurs universitaires. Dans tous ces cas, on oublie que, actuellement, la recherche en éducation s'organise en pôles et en réseaux. Au niveau international, la recherche francophone en éducation a déjà bien du mal à être reconnue. Même lorsque des équipes universitaires peuvent se structurer autour d'une masse critique de chercheurs à temps plein et d'enseignants-chercheurs centrés sur une même problématique et qu'elles sont insérées dans des réseaux internationaux, elles ont parfois bien de la peine à faire connaître leurs travaux. On ne peut pas espérer dès lors que des micro-équipes de chercheurs à temps très partiel, voire des chercheurs isolés puissent se faire reconnaître dans le monde de la recherche et contribuer efficacement au processus global de

mateurs n'a pas les bases conceptuelles et méthodologiques pour piloter des travaux de recherche. Ces compétences devraient donc être acquises par une formation continue et surtout par des dispositifs favorisant le développement professionnel des formateurs. Les formateurs devraient dès lors être associés à des recherches. Mais lesquelles ? et comment ?

construction de connaissances. Le temps du bricolage émietté est révolu !

Conséquence : les HEP ont à se doter de projets cohérents et crédibles en matière de recherche et devraient participer à des réseaux larges et, le cas échéant, développer des travaux d'approfondissement en fonction des besoins locaux. Ce n'est que lorsque sont constituées des masses critiques de chercheurs ayant une solide formation conceptuelle, épistémologique et méthodologique que des projets peuvent réellement être valides et utiles. Des coopérations et synergies structurelles avec les autres HEP, d'autres établissements tertiaires, avec les Centres régionaux de recherche et avec les Universités, outre l'insertion dans des réseaux internationaux constituent sans doute la voie prioritaire à suivre.

Le risque est grand de continuer à émietter les ressources sur un grand nombre de personnes qui travaillent isolément. Chacun ne peut pas tout faire ! Pour assurer la qualité dans le domaine de la recherche, les chercheurs doivent développer des compétences spécifiques et s'organiser de façon à constituer des masses critiques. Chaque HEP aurait donc à adopter une politique plus sélective en la matière et à rechercher par ailleurs des effets de synergie avec d'autres lieux de recherche (autres HEP, universités, centres cantonaux de recherche, IRDP, etc.).

## Quels types de recherches ?

Je suis partisan d'une pluralité de types de recherche. A priori, dans des HEP, on pourrait viser des recherches de développement, des recherches évaluatives et des vérifications locales de résultats de recherches plus fondamentales<sup>5</sup>. Outre les critères habituels de qualité d'une re-

cherche (pertinence scientifique, validité, fiabilité, transparence, etc.<sup>6</sup>), il importe sans doute de prendre en compte le critère de pertinence sociale qui constitue de plus en plus un facteur important pour des instances subventionnaires. C'est le cas en Suisse, avec le fond DORE (Do Research)

<sup>4</sup> Dans ce contexte, la rédaction d'une revue, éditée par les HEP de Suisse romande, montre la volonté d'entreprendre les démarches nécessaires favorisant la diffusion des travaux. Ce type de support particulièrement intéressant devrait être développé pour l'ensemble des institutions de Suisse Romande et coordonné avec des Centres de recherche, tel l'IRDP (en interaction d'ailleurs avec d'autres groupes aux objectifs similaires à l'étranger). Pourquoi chacun devrait-il réinventer la roue dans son coin ?

<sup>5</sup> Sur ces types de recherche, voir Van der Maren, J. M. (1995) *Méthode de recherche pour l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, ainsi que Paquay, L. (1993) *Le travail de fin d'études, clé de voûte d'une formation initiale d'enseignants-chercheurs ?* (195-232), in Hensler, H. (Ed.). *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* Sherbrooke, Ed. du CRP.

<sup>6</sup> Paquay, L., Crahay, M. & De Ketele, J.-M. (à paraître). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*, Bruxelles, De Boeck (sortie prévue : février 2006).

qui ne finance que des projets de recherche orientés vers la pratique et c'est une des priorités du CRSH au Canada. Dans les travaux menés dans une Haute école professionnelle, ce type de critère semble prioritaire.

Que les HEP investissent des moyens dans les domaines où elles sont les seules à pouvoir répondre aux besoins. Cette recherche constituerait alors « le chaînon manquant » dans les réseaux de recherche.

Ma suggestion serait de privilégier les trois pistes suivantes :

- a. des recherches sur les dispositifs de formation<sup>7</sup> ;
- b. des recherches sur les pratiques enseignantes (recherches collaboratives menées avec des enseignants et autres acteurs du milieu scolaire) ;
- c. des recherches sur d'autres thèmes, mais en étroite collaboration avec des équipes reconnues de Centres de recherches ou de Centres universitaires.

Quelques illustrations de chacun de ces types de recherche sont proposées dans l'encadré suivant. Qu'on veuille bien me pardonner le caractère schématique, elliptique et partiel de cette présentation sommaire (que les limites éditoriales ne permettent pas de commenter).

Les bénéfices de telles recherches en rapport avec les problématiques des terrains de la formation et de l'enseignement sont multiples pour les diverses catégories d'acteurs (chercheurs, formateurs, acteurs de terrain, décideurs...). Mais, dans tous les cas, un bénéfice majeur pour les HEP réside dans la dynamique de développement professionnel des formateurs : le fait qu'ils investissent dans des démarches de recherche et d'innovation aura évidemment des retombées positives sur leurs compétences et leur identité professionnelle et, *in fine*, sur la qualité de la formation initiale et continue des enseignants.

## Quelques types de recherches pour les HEP

### Recherches sur les dispositifs et les pratiques de formation (en HEP)

Exemples	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Description et analyse de dispositifs.</li> <li>• Etude des conditions d'efficacité de dispositifs de formation initiale ou continue.</li> <li>• Elaboration rationnelle d'outils (en référence à des modèles théoriques).</li> </ul>
Contribution à la recherche (ex.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communications à l'AIPU (« higher education »).</li> <li>• Publication dans des revues telles que « Recherche et formation », et des revues de formateurs d'enseignants (EJTE).</li> <li>• Il y aurait place pour créer un réseau international francophone de partage de dispositifs de formation.</li> </ul>
Bénéficiaires hors HEP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des formateurs (d'autres HEP, et d'autres institutions de formation initiale et continue d'enseignants).</li> <li>• Des chercheurs et enseignants-chercheurs (des universités...) qui, sur la base de ces travaux et en collaboration avec des formateurs-chercheurs des HEP développeraient des modèles plus généraux.</li> </ul>
Bénéfices pour la HEP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluation fine des dispositifs de formation mis en œuvre dans une HEP en vue de leur amélioration.</li> <li>• Développement de l'expertise des formateurs d'enseignants dans la connaissance des principes qui sous-tendent leur action de formation.</li> </ul>

<sup>7</sup> Entre autres, « Comment décrire et analyser un dispositif réputé professionnalisant ? » Cf. le projet DiPro développé en Belgique (Universités de Louvain et Liège et 4 hautes écoles) Site [www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/rech1.asp](http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/rech1.asp).

### **Recherches sur des dispositifs et des pratiques d'enseignement et d'éducation en milieu scolaire**

- |                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Bénéfices pour la HEP             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recherches collaboratives avec des enseignants sur des innovations (TICE, méthode d'apprentissage d'une langue seconde, enseignement bilingue...).</li> <li>• Travaux liés aux mémoires professionnels.</li> </ul>           |
| Exemples                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Applications locales de principes didactiques.</li> <li>• Développement d'outils d'évaluation + adaptation de ces outils pour un public local spécifique.</li> <li>• Communication à l'ADMEE...</li> </ul>                   |
| Contribution à la recherche (ex.) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les partenaires des écoles primaires ou secondaires.</li> <li>• Les conseillers pédagogiques intervenant dans les établissements.</li> <li>• Les réseaux de chercheurs sur les pratiques enseignantes (ex. OPEN).</li> </ul> |
| Bénéficiaires hors HEP            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Une dynamique de recherche qui fonde les enseignements de didactique et des cours de méthodologie.</li> <li>• Outils utilisables dans la formation en HEP.</li> </ul>  |

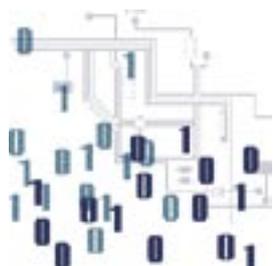
### **Autres recherches en sciences de l'éducation (y compris en didactique), éventuellement, recherches dans des domaines disciplinaires**

- |                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| Bénéfices pour la HEP             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participation à des enquêtes nationales (ou à des compléments d'enquêtes internationales).</li> <li>• Mise en œuvre de dispositifs en tenant compte des injonctions de PECARO et de HarmoS.</li> <li>• Participation active à des laboratoires universitaires de recherche.</li> </ul>              |
| Exemples                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A mener en synergie avec des Centres cantonaux et/ou l'IRD et/ou des universités.</li> <li>• Analyse des réactions locales des enseignants à des programmes nouveaux (en synergie avec des Centres de recherche).</li> <li>• Participation à des publications de recherche fondamentale.</li> </ul> |
| Contribution à la recherche (ex.) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les enseignants sur le terrain.</li> <li>• Les dispositifs de formation continue des enseignants.</li> <li>• Les établissements scolaires.</li> <li>• Les divers Centres de recherche qui collaborent.</li> </ul>   |
| Bénéficiaires hors HEP            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluation fine des dispositifs de formation mis en œuvre dans une HEP en vue de leur amélioration.</li> <li>• Développement de l'expertise des formateurs d'enseignants dans la connaissance des principes qui sous-tendent leur action de formation.</li> </ul>                                   |

# Technologies de l'information et de la communication

## Des réseaux informels aux alliances formelles

LUC-OLIVIER POCHON, IRDP  
ANNE MARÉCHAL, HEP-BEJUNE



*Le Conseil de direction de l'IRDP en 1984<sup>1</sup> et les Assises de la SPR de 1987<sup>2</sup> sont à l'origine de la prise en compte, de façon concertée, des technologies « informatiques » au niveau de la scolarité obligatoire en suisse romande<sup>3</sup>. Un premier bilan officiel des travaux de recherche est établi en 1990 et, plus tard, un groupe « intercentres » mène une enquête visant à repérer les « bons » usages de l'ordinateur à l'école. À l'entrée dans le troisième millénaire, la réorganisation de « l'espace romand de formation » modifie le cadre institutionnel. Dans la perspective de rapprocher les « moyens audio-visuels – MAV » et les « technologies de l'information et de la communication – TIC » naît le concept de « MITIC ».*

Dès les premiers travaux, une constante apparaît. Les technologies, du fait de leur dynamique propre<sup>4</sup>, génèrent, par effet en retour, une activité humaine importante et provoquent l'émergence de réseaux (humains, ceux-là). Ces réseaux, informels, portés par le terrain, s'apparentent par leur fonctionnement à celui du « curriculum caché ». Comme pour lui, il s'avère difficile, par exemple, d'ajuster le fonctionnement du réseau « formel » (les institutions, les règlements, etc.) au réseau informel.

Dans cette dynamique, trois rôles de la recherche se sont dégagés. Un premier rôle, proche du terrain, concerne les nécessités

et possibilités d'innovation. Un deuxième rôle est celui de régulation qui propose des solutions basées sur des évaluations et sur des informations provenant de l'expérience et de la théorie. Le dernier rôle, joué par la recherche « fondamentale », permet d'assurer une production conceptuelle sur laquelle, par exemple, s'appuiera la mémoire de l'organisation. Ces rôles se répartissaient dans les institutions qu'étaient les « écoles normales », les centres de recherche et les instituts universitaires, mais dépendaient surtout des projets et des personnes impliquées.

### Actuellement ...

Le degré d'importance à accorder à différents composants des TICE (didactique, pédagogique, social) peut varier, mais plus personne ne doute de leur impact sur le fonctionnement de l'école. Le stade de l'introduction est même jugé dépassé. Les auteurs d'un dossier récent de Résonances<sup>5</sup> considèrent que l'on vit déjà une période d'intégration. Toutefois, si l'usage de l'informatique à titre privé (traitement de texte, photographie numérique, etc.) pénètre dans toutes les couches de la société, l'usage de ces outils dans l'enseignement reste, selon plusieurs avis, plus timide.

C'est que les « nouvelles » technologies dérangent la tradition scolaire. Elles exi-

gent des savoirs précis, mais dont le statut scolaire demeure flou. Elles interrogent les disciplines « classiques » en remettant en cause la validité de compétences classiques, par exemple : en calcul (avec l'usage des calculatrices) et en orthographe (avec les correcteurs orthographiques). Par ailleurs, à l'opposé des disciplines traditionnelles qui s'appuient volontiers sur les habitudes passées, les nouvelles technologies prennent souvent appui sur le futur. Ce qui, entre parenthèses, a aussi tendance à faire reporter sans cesse les bilans d'une génération technologique à la suivante.

<sup>1</sup> Thème : Informatique en scolarité obligatoire : vers une approche romande

<sup>2</sup> Thème : Education et technologies nouvelles

<sup>3</sup> Ne pas oublier toutefois les travaux antérieurs, notamment ceux du « Groupe romand pour l'audio-visuel à l'école – GRAVE » et du « Groupe romand pour l'étude des techniques d'instruction – GRETI ». Le lecteur intéressé trouvera des repères historiques sur la page : [http://www.irdp.ch/thema/fut\\_tic.htm](http://www.irdp.ch/thema/fut_tic.htm)

<sup>4</sup> Que penser du rôle joué par les correcteurs orthographiques dans l'introduction du « nouvel orthographe » ?

<sup>5</sup> Dossier ICT : vers l'intégration. Résonances, Mensuel de l'Ecole valaisanne, 5 (février 2005). Dont l'éditorial de Nadia Revaz : « L'ordinateur, passeur de savoir et d'espoir ».

Pour aborder les questions actuelles, de nouvelles collaborations voient le jour, notamment dans « l'espace BEJUNE & FRI », qui prennent la forme de rencontres et de recherches exploratoires ponctuelles. Ces questions peuvent se décliner en trois points.

En prenant une formulation de J. Akkari<sup>6</sup>, le premier point concerne la capacité de changement de nos systèmes éducatifs et leur possibilité d'appropriation d'outils qui mettent en question la pédagogie traditionnelle. Par exemple, de nombreuses recherches montrent que les TIC peuvent favoriser la mise en œuvre de théories actuelles de l'apprentissage (l'exigent même), notamment la différenciation des parcours d'apprentissage. Comment ces projections vont-elles se réaliser dans la pratique, avec quelles mesures d'accompagnement ? Les enseignants pourront-ils en mesurer les conséquences et en tirer les bénéfices ?

Un deuxième point concerne le rôle important que l'école doit jouer dans l'atténuation de ce qui est appelé « la fracture numérique ». Plusieurs types de « fractures » peuvent d'ailleurs être considérées ainsi que le décrit Nadia Revaz dans l'éditorial du numéro récent de Résonances déjà cité. Elles peuvent concerner aussi bien les contenus que les modes d'accès à l'information. La façon dont l'école peut intervenir à ce propos reste encore largement à définir.

En définitive, malgré les réorientations actuelles, avec entre autres, l'émergence de la recherche en HEP et des options romandes plus centrées sur l'évaluation des systèmes, les rôles de la recherche restent vraisemblablement inchangés. Au-delà des institutions concernées – HEP, Universités, centres cantonaux de recherche – seule une organisation tenant compte de trois rôles mis en évidence permettra de remplir une mission de guidage de l'école. Car il s'agit de couvrir l'ensemble du champ entre le local et l'international, la théorie et la pratique, la méthode et le regard sur la méthode, l'évaluation des enfants et la conduite du système, l'application d'une méthode et la « coordination » de faisceaux de méthodes. Cette stratification, du plus pratique vers le plus réflexif, constitue également un dispositif permettant de capitaliser les acquis tout en favorisant l'innovation.

Le troisième aspect de collaboration, plus technique, mais pas totalement disjoint, s'occupe du thème des ressources numériques qui va prendre une importance accrue dans le futur. Il concerne aussi bien des aspects d'usage que de création ou encore de partage de telles ressources.

Du point de vue stratégique, il paraît judicieux d'intéresser les processus de formation initiale et continue à ces travaux. L'ordinateur n'est-il qu'un simple outil à introduire une fois pour toute grâce à une formation à l'utilisation jugée adéquate, ou nécessite-t-il une intégration plus profonde, en continu, liée à l'évolution générale des technologies, des contenus voire des acquisitions au niveau des théories de l'apprentissage ?

De telles décisions sont impossibles à prendre de façon isolée. Seul un réseau, organisé de façon judicieuse, à la fois proche et éloigné de la pratique, est capable d'assurer de façon « naturelle », entre propositions, micro-changements et observations, la conduite du système.

Dans la même veine, il est noté qu'un « outil » n'est efficace que s'il est utilisé de façon régulière<sup>7</sup>. Le réseau permet de coordonner des recommandations assurant une continuité entre ordres d'enseignement et filières, en réalisant une introduction progressive. Le réseau se renouvelant de façon échelonnée, il constitue une mémoire et permet de conserver le cap.

Pour définir une spécificité de la période actuelle, c'est en termes de quantité et de visibilité que résident les véritables changements. Une importance accrue devrait également être accordée à la recherche au niveau de la formation des enseignants, creuset des usages à venir.

Si les alliances sont nécessaires entre différents types d'institutions, notamment pour donner les directions stratégiques et organiser l'orchestration des retombées, les réseaux vivent de façon plus informelle. La question est de savoir si, en cette période de réorganisation, il sera possible de trouver des moyens de faire émerger, ou conserver, de telles structures. Si de façon locale les décisions relèvent de volontés politiques exprimées, actuellement la mise en réseau semble surtout le fait d'initiatives personnelles. Peut-il en être autrement ?

## Pour conclure

<sup>6</sup> Akkari, J. (à paraître). Introduction au colloque : TIC dans les institutions de formation des enseignants, perspectives de recherche.

<sup>7</sup> Le prochain numéro de Math-Ecole sera dédié à cette problématique à propos de la calculatrice.

# De l'évaluation bilan à l'évaluation diagnostique

## Quelles suites donner à Mathéval ?

JEAN-PHILIPPE ANTONIETTI ET MARTINE WIRTHNER  
COLLABORATEURS SCIENTIFIQUES IRDP

*L'enquête Mathéval s'inscrit dans un mandat de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). Le but de cette enquête est d'évaluer les compétences en mathématiques des élèves de deuxième et de quatrième année primaire ayant bénéficié des nouveaux moyens d'enseignement, afin de savoir dans quelle mesure les objectifs fixés par le plan d'études romand sont atteints.*

Mathéval est une enquête hybride, mi-évaluation diagnostique et mi-évaluation bilan, qui fournit d'une part de précieuses informations aux enseignants sur le degré de réalisation de certains objectifs du plan d'études et, d'autre part, des données scientifiques fiables, indispensables aux autorités pour piloter le système éducatif.

En Suisse romande, lorsque l'enquête Mathéval fut conçue en 2001, le paysage

de la recherche en évaluation était bien différent de ce qu'il est aujourd'hui. L'élaboration d'un plan cadre pour la scolarité obligatoire de toute la Suisse romande démarrait seulement (PECARO); on ne parlait pas encore d'harmonisation de la scolarité obligatoire en Suisse (HarmoS) et les résultats de la première enquête du programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) n'avaient pas encore été publiés.

### De nouvelles perspectives

Aujourd'hui, à la lumière des résultats de Mathéval, mais aussi compte tenu des apports en cours et à venir des enquêtes nationales et internationales, il apparaît nécessaire de ne pas en rester là et de poursuivre cette opération selon deux axes.

1) Poursuivre l'évaluation bilan : en effet, les nouveaux moyens romands d'enseignement des mathématiques seront utilisés sur l'ensemble de la scolarité obligatoire, jusqu'en 9<sup>e</sup> année. Comme cela avait d'ailleurs été prévu dans le contrat du consortium Mathéval entre l'IRD et les partenaires cantonaux, il conviendrait d'entreprendre, de la 5<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année, l'enquête faite jusqu'en 4P. Ainsi, à leur tour, les enseignants du secondaire pourraient bénéficier à la fois des résultats obtenus et des épreuves constituées. Une telle évaluation, touchant à l'ensemble de la scolarité obligatoire, viendrait ainsi compléter les évaluations bilan de PISA et d'HarmoS.

2) Créer une évaluation diagnostique pour la scolarité obligatoire : ce projet serait très utile aux enseignants pour leur enseignement des mathématiques et répondrait à deux propositions du GRETEL (...) à propos de la confection d'épreuves romandes de référence à caractère diagnostique. Un consortium romand serait chargé de construire et mettre à disposition des



enseignants une banque d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique utilisables tout au long de l'année scolaire, de la 1P à la 9<sup>e</sup> année. Cette banque, constituée principalement de problèmes mathématiques commentés et étalonnés, devrait être mise à jour et enrichie régulièrement.

L'intérêt de ce projet est double :

- l'intérêt premier de cette banque d'outils réside dans l'aide qu'elle apporterait aux enseignants. Ces derniers pourraient plus aisément ajuster leur enseignement aux besoins objectivement repérés de leurs élèves, de manière cohérente et complémentaire aux nouveaux moyens.
- Dans tous les cantons de Suisse romande, des épreuves de référence

sont élaborées chaque année. Il serait judicieux de mettre en commun tous ces travaux. La banque d'outils que nous proposons de créer à l'IRDP pourrait jouer ce rôle centralisateur (voir à ce sujet la contribution de J. Weiss au 15<sup>e</sup> colloque international de l'ADMEE-Europe).

La centralisation des problèmes et de leur taux de réussite permettrait en outre aux chercheurs, aux formateurs et aux enseignants de se faire une idée beaucoup plus précise de l'évolution des connaissances mathématiques des élèves sur le long terme. Elle pourrait également donner une vue d'ensemble de l'évolution des connaissances tout au long de la scolarité obligatoire.

#### Constitution de la banque d'outils

La banque d'outils constituée principalement de problèmes commentés et étalonnés pourrait être interrogée facilement grâce à un puissant moteur de recherche.

L'utilisation de la banque d'outils devrait être publique. Périodiquement, l'IRDP

publierait une note qui présenterait les nouvelles adjonctions et ferait une synthèse portant sur un point ou un autre de l'apprentissage des mathématiques à l'école obligatoire.

Ce projet pourrait être réalisé par un ou deux chercheurs de l'IRDP (activité correspondant globalement à un plein-temps), secondé par un-e assistant-e ainsi que par les membres d'un consortium romand. L'aide des représentants cantonaux (enseignants, formateurs, inspecteurs, chercheurs...) paraît indispensable. L'appui d'étudiants de Hautes Ecoles Pédagogiques pourrait aussi être sollicitée pour la création des nouveaux problèmes, leur passation et leur dépouillement.

Ce projet devrait naturellement ne pas être figé mais pouvoir évoluer rapidement en fonction des besoins des utilisateurs. Il est par exemple tout à fait envisageable de tenir compte des observations que les enseignants auraient faites en classe et ainsi d'actualiser régulièrement les taux de réussite caractérisant les problèmes.

Un travail similaire pourrait aussi être mené dans d'autres disciplines.

... Par exemple,  
en français,  
langue première

Les raisons invoquées précédemment pour les mathématiques s'avèrent tout à fait pertinentes pour le domaine de l'enseignement du français langue première. Il s'agirait bien de dépasser les données existant déjà dans le cadre de PISA (limitées à la littératie et à la fin de la scolarité obligatoire) en se situant plus près de l'enseignement et des exigences traduites dans les plans d'études romand (PECARO) et cantonaux, et dans les moyens d'enseignement, en particulier ceux touchant à l'expression orale et écrite.

A la fois pour aider les enseignants à mieux situer leur enseignement par rapport à ce qui se fait dans leur canton et en Suisse romande et pour répondre aux vœux du GRETEL, il nous paraît en effet intéressant que, comme en mathématiques, une banque d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique soit constituée, de la 1<sup>re</sup> à la 9<sup>e</sup> année. Comme pour les mathématiques encore, il serait judicieux et nécessaire de partir de ce qui existe dans les cantons et de faire le point au niveau romand – au sein de l'IRDP –, en collaboration avec certaines personnes particulièrement concernées par les questions d'évaluation et d'enseignement dans les cantons.

En revanche, dans le domaine de l'enseignement du français, nous ne disposons pas encore d'une base de données aussi élaborée que l'est déjà celle créée dans le cadre de Mathéval. Un travail important est donc à réaliser. Il pourrait cependant prendre appui d'une part sur les travaux

et les compétences du GREF (Groupe de référence pour l'enseignement du français), géré par le Secrétariat général de la CIIP SR-TI, et qui a œuvré pour PECARO, d'autre part sur ceux du groupe Langue première de HarmoS, actuellement en train de définir un modèle de compétences de la L1 pour la Suisse. Deux collaborateurs de l'IRDP, spécialistes scientifiques pour la langue première, travaillent à la fois dans le GREF et au projet HarmoS.

Il est certain que, aussi bien en mathématiques qu'en français, mener à bien ces projets exigerait des moyens importants: du temps pour les collaborateurs de l'IRDP impliqués, et une structure de coordination, la constitution d'un consortium romand pour la réalisation concertée du travail.



# PISA face à la presse

SIMONE FORSTER  
COLLABORATRICE SCIENTIFIQUE IRDP

*PISA connaît un immense succès médiatique. Ce qu'on lit dans les journaux ne reflète toutefois guère son esprit, plus orienté vers l'échange des expériences que vers les classements et les palmarès.*

## PISA en bref

L'enquête internationale PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) se déroule tous les trois ans. Elle a testé, en 2000 et en 2003, les compétences des élèves arrivant au terme de leur scolarité obligatoire dans trois domaines: lecture, mathématiques et sciences. Les tests ne se réfèrent pas aux programmes mais aux aptitudes exigées dans la vie active.

Plus de 250 000 élèves de 41 pays ont pris part à l'enquête PISA 2003. Celle-ci était surtout axée sur les mathématiques mais elle traitait aussi de la lecture et des

sciences. Déjà en tête du classement en 2000, la Finlande a confirmé ses excellents résultats. La Suisse réalise une meilleure performance qu'en 2000. Elle se situe au-dessus de la moyenne européenne. La CDIP s'en réjouit lors de sa conférence de presse et attribue cette amélioration à « l'efficacité des réformes entreprises dès les années 1990 ». Elle envisage la mise en œuvre de deux grands projets afin de promouvoir la qualité de l'éducation: Harnos, soit la définition de standards éducatifs nationaux, et le monitoring mené par la Confédération et les cantons.

## Pourquoi participer à ces grandes enquêtes ?

La Suisse a décidé de participer à l'enquête afin d'obtenir des renseignements sur la qualité de son système éducatif. Les comparaisons entre cantons et avec d'autres pays mettent en lumière les forces et les faiblesses des structures de formation. La Suisse avait déjà acquis une certaine expérience de ce type d'enquête. Avec celle de TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), par exemple. Elle ne s'aventurerait donc pas sur des chemins inconnus.

Le cycle d'enquête PISA dure dix ans et les évaluations se déroulent tous les trois ans. Cette périodicité permet d'évaluer les effets des réformes entreprises. Le premier cycle PISA (2000) mettait l'accent sur la lecture, le deuxième (2003) sur les mathématiques, le troisième (2006) sera avant tout consacré aux sciences. La Confédération (Office fédéral de la statistique) et les

cantons (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) assurent le financement de l'opération et la publication de ses résultats.

De plus, la Suisse a décidé de constituer des échantillons supplémentaires dans les cantons afin de compléter l'étude. Douze cantons ont adhéré à ce projet: six cantons de Suisse alémanique (AG, BE, SG, TG, VS, ZH), tous les cantons latins de la CIIP ainsi que le Liechtenstein. L'Office fédéral de la statistique analyse les données de toute la Suisse, le consortium romand PISA se focalise sur la Suisse romande.

Les jeunes de 15 ans ne forment pas une population très homogène car ils fréquentent des systèmes scolaires différents et ne commencent pas leurs classes au même âge. Il s'avère donc intéressant de faire des comparaisons.

## La presse et PISA

Les Conférences de presse du 2 mai 2005 de la CDIP, de l'OFS et de la CIIP ont présenté les résultats des 12 cantons qui participèrent à l'enquête étendue. D'une manière générale, les médias se réjouissent du rôle de révélateur joué par les diverses enquêtes PISA, lesquelles mettent en lumière les véritables problèmes de nos

systèmes éducatifs. La Suisse, nous dit-on, va enfin sortir de sa superbe et cesser de penser qu'elle n'a rien ou presque à apprendre des autres. Un exercice de décentration s'avère certes salutaire mais pourquoi insister sur nos défaillances en lecture et ne pas s'attarder sur nos bons résultats en mathématiques? Pourquoi

<sup>1</sup> Tout n'est pas si rose La Liberté 9. 12. 04

<sup>2</sup> Enquête PISA 2003. Dépliant CIIP, IRDP 2005

donner systématiquement l'image d'une Suisse sinistrée, vouée à la médiocrité ?

La presse s'est emparée des différences entre cantons dans une pure tradition de potache affublant certains d'entre eux de bonnets d'ânes. Un terme et un accessoire pédagogique totalement inconnus des élèves qui passeront les tests. Le but de l'étude n'est pas d'organiser les Jeux olympiques de l'éducation mais de fournir

aux cantons des informations facilitant le pilotage des systèmes. Il s'avère par exemple qu'en 2003 les élèves de Suisse alémanique de 9e font mieux que les élèves de Suisse latine. Par contre, l'origine sociale est plus déterminante en Suisse alémanique qu'elle ne l'est en Suisse romande. « En somme, l'école romande brille moins mais elle intègre mieux » résume Le Temps (3 mai 2005).

### De quelques questions importantes

Tout le monde s'accorde sur l'idée que PISA lance un débat salutaire sur des questions importantes: intégration des élèves étrangers, différences de performance entre garçons et filles, redoublements, Secondaire I avec filières ou non, statut et mission des enseignants, place et valorisation du savoir. Le système éducatif helvétique est l'un de ceux qui parvient le moins bien à combler les inégalités entre élèves de milieux socioculturels différents. Hans Ulrich Stöckling, président de la CDIP relève que « ceux qui nous précèdent dans

les classements ont soit une population beaucoup plus homogène que la nôtre (Finlande, Japon), soit une politique d'immigration beaucoup plus cohérente (Canada, Australie). Il faudrait donc, se donner les moyens d'une meilleure intégration des élèves migrants. » C'est là sans doute un but important pour un pays dont la santé économique dépend surtout de la valeur ajoutée.



# PISA et l'Office fédéral de la statistique

SIMONE FORSTER  
COLLABORATRICE SCIENTIFIQUE IRDP

Interview de  
Heinz Gilomen,  
vice-directeur de  
l'Office fédéral de  
la statistique



Tour de l'OFS à Neuchâtel

**En Suisse, l'OFS assure la direction nationale du projet PISA. Quelles sont les structures nationales et internationales mises en place pour cette recherche ?**

La réalisation du projet PISA est financée par la Confédération et les cantons. Plusieurs organismes sont impliqués : l'Office fédéral de la statistique (OFS), la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), le Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche (SER) et l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT). Ils font tous partie du groupe de pilotage qui prend les décisions stratégiques et financières. La direction du projet revient, toutefois, à l'OFS. C'est lui qui dépouille, codifie, analyse, publie et transmet les résultats au niveau international. Quatre centres régionaux collaborent à ce travail : deux en Suisse alémanique, un en Suisse romande et un au Tessin. Ils sont surtout responsables des aspects pratiques soit de la passation des tests dans les classes. Ils aident aussi à collecter l'information et participent à l'analyse des résultats.

A l'échelle internationale, PISA est un projet de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique) qui s'inscrit dans un vaste travail d'éducation comparée sur le fonctionnement des systèmes et sur leurs effets, appelé INES (Indicators of Educational Systems). L'OCDE conduit ce projet depuis 10 ans. Les 32 Etats membres financent leurs enquêtes, collectent les données et participent aux frais généraux.

S'agissant de PISA, un Governing Board (PGB) réunit les pays participants. Il décide, par consensus, de tout ce qui a trait à l'étude : la conception générale, le déroulement des tests, les mesures de qualité, le choix de l'âge, des domaines supplémentaires comme les résolutions de problèmes en 2003. Un consortium international traite de la réalisation pratique et technique du projet soit de l'élaboration des tests, du choix des échelles etc. Il réunit quatre institutions sous la direction de l'Australian Council for Educational Research (ACER). Le secrétariat de l'OCDE assume la direction générale du projet. Le dispositif fonctionne bien et le travail est intéressant.

**Quel est votre sentiment sur l'utilité des grandes enquêtes internationales ? La Suisse y recueille-t-elle des renseignements pertinents pour évaluer son système éducatif ?**

Oui, j'en suis convaincu. Il est important de se positionner, de savoir où nous nous situons. Une telle enquête ne teste pas toutes les compétences, loin s'en faut. Mais elle donne des indications très utiles. PISA teste les jeunes de 15 ans tous les trois ans. Au fil des enquêtes, on accumule une foule de connaissances sur l'évolution des systèmes éducatifs, sur les compétences des élèves mais aussi sur leurs intérêts, leurs motivations, leurs attitudes face à l'école. Les pays de l'OCDE investissent et s'investissent dans cette entreprise. Ils se soucient de la qualité et de l'efficacité de leur système éducatif. Ils considèrent PISA comme un instrument utile de pilotage car il leur fournit des indications fiables, pertinentes et des éléments précieux de comparaison qui vont au-delà des jugements à l'emporte-pièce véhiculés dans les débats publics.

**Pensez-vous que les comparaisons entre cantons créent une certaine émulation et qu'elles aident aux réformes et au pilotage des systèmes ?**

La presse s'est saisie des comparaisons entre cantons car elle a le goût des classements et des palmarès. Les méthodes comparatives s'avèrent toutefois plus étoffées, plus riches et particulièrement utiles pour détecter les points forts et les points faibles des systèmes. Elles donnent des pistes d'action et permettent d'apprendre les uns des autres afin d'améliorer les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage. Les chercheurs ont une masse d'informations dans les cantons dont ils peuvent faire usage mais elle ne répond évidemment pas à toutes leurs questions. Elles ne remplacent pas d'autres recherches sur les didactiques, par exemple.

**Quelles conclusions générales tirez-vous de cette enquête s'agissant de la qualité de nos écoles ?**

La qualité du système de formation helvétique se situe au-dessus de la moyenne. Les

résultats en mathématiques, en résolution de problèmes et en sciences sont bon à très bons; ils sont moyens en lecture. L'éducation en Suisse n'est donc pas fondamentalement en crise. Ces conclusions confirment d'ailleurs les résultats obtenus par des études antérieures : celle de TIMMS (Third international Mathematics and Science Study) de 1997, de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire « Reading-Literacy-Survey (IEA 1993) et de l'enquête « International Adult Literacy Survey (IALS1996).

PISA met en lumière quelques points importants qui méritent réflexion : l'importante influence de l'origine sociale et culturelle des élèves sur leurs résultats et les différences sensibles entre filles et garçons. D'une manière générale, les filles réussissent mieux que les garçons en lecture mais moins bien en mathématiques. Les enquêtes sur les adultes ne confirment pas ces résultats : les hommes réussissent mieux en lecture que les femmes. Je pense que la Suisse doit creuser la question des inégalités et dégager des pistes d'action pour remédier à cette situation. Tous les jeunes de 15 ans sont précieux et nous avons besoin de gens formés. Il s'agit finalement d'un choix politique. Voulons-nous rester dans la moyenne s'agissant de l'intégration des enfants des classes défavorisées ou voulons-nous faire mieux ?

Le Conseil européen de Lisbonne s'est engagé en 2000 à « promouvoir une économie de la connaissance compétitive et dynamique. » S'il existe une corrélation entre la croissance économique et le développement du système de formation, quelles conclusions en tirer pour la Suisse ? Investissons-nous assez ? A votre avis, quels sont les degrés qui s'avèrent importants si on vise une amélioration de la qualité de la formation ?

La relation entre la croissance économique et la qualité de la formation existe certainement mais elle n'est pas facile à prouver scientifiquement. Les corrélations sont difficiles à mettre en lumière. Par contre, dans un pays comme la Suisse où l'économie repose sur la valeur ajoutée, l'innovation et la créativité, il est évident que ce lien est fort et sans doute complexe. Nous ne pouvons pas nous permettre une production de masse de qualité moyenne. Il nous faut viser la qualité à tout prix tant dans la production que dans l'éducation. La Suisse le sait. Elle est un des pays qui investit le plus en éducation. Tous les degrés sont importants à mon sens. De l'école infantine aux hautes écoles, il faut une formation de pointe soutenue par la recherche.



Torre di PISA

### **Avez-vous le sentiment que les finalités de l'école obligatoire sont claires et que cette dernière remplit son rôle démocratique ?**

J'ai le sentiment que le message sur les finalités de l'école obligatoire n'est pas clair. J'ai pu voir de près le système de formation finlandais et j'ai été impressionné par la cohérence des approches. Des ministres aux enseignants, en passant par les parents, tout le monde tient le même discours : la tâche la plus importante de l'école est de promouvoir l'égalité des chances. Cette culture, partagée par tout le monde, insuffle une dynamique à tout le système de formation et se répercute sur les résultats. Le message en Suisse n'a ni cette force ni cette cohérence. PISA 2000 avait montré une proportion élevée (18 %) des niveaux les plus faibles. On aurait pu espérer une volonté politique clairement exprimée de réduire ce pourcentage. D'une manière générale, l'école remplit son rôle de formation mais elle contribue aussi à reproduire les stratifications sociales. La volonté d'intégrer les plus faibles est plus prononcée dans certains cantons que dans d'autres. C'est le cas du Jura, par exemple.

### **La fonction de l'OFS, dans le débat politique sur l'éducation, est de fournir des informations rigoureuses et pertinentes sur le fonctionnement de nos systèmes éducatifs. Les recherches en éducation vous aident-elles à interpréter les résultats ? Si oui, quels sont les domaines de recherche qui vous paraissent importants ?**

Oui la recherche nous est utile et nous donne des pistes d'explications. Je regrette toutefois que certains domaines, particulièrement importants, demeurent sous-développés. Je pense à l'économie et à la sociologie de l'éducation. Il est important de savoir si le volume de l'investissement financier est décisif ou non quant à la qualité de la formation et de ses résultats. Les sciences politiques ont aussi un rôle à jouer dans l'étude des processus éducatifs, du fonctionnement des systèmes décisionnels et des effets des sélections. Tout l'aspect technique, soit celui de la statistique, des recherches méthodologiques, des indicateurs pertinents etc. fait encore défaut. Enfin, nous manquons de chercheurs spécialisés en histoire de l'éducation. Cet éclairage s'avère indispensable pour saisir l'évolution des systèmes et réfléchir à leur avenir. La pédagogie n'est pas vraiment notre affaire mais les recherches dans ce domaine sont aussi importantes car finalement c'est la qualité des enseignants qui fait la différence.

# Les chantiers de la recherche en éducation et formation dans l'Union européenne

ELISABETTA PAGNOSSIN  
COLLABORATRICE SCIENTIFIQUE IRDP

*Les chefs d'État et de gouvernement des 15 pays membres de l'Union européenne (UE), réunis à Lisbonne en 2000, ont fixé un nouvel objectif stratégique pour la décennie 2000-2010: « l'Union européenne doit devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable, accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale. » (Conseil européen de Lisbonne, du 23 et 24 mars 2000, DOC/0018, point 5). Depuis lors l'UE travaille à cet objectif, avec sans cesse de nouveaux ajustements, mais en maintenant le même cap.*

La réalisation de ce projet nécessite une stratégie globale visant :

- « à préparer la transition vers une société et une économie fondées sur la connaissance, au moyen de politiques répondant mieux aux besoins de la société de l'information et de la R&D (recherche et développement), ainsi que par l'accélération des réformes structurelles pour renforcer la compétitivité et l'innovation, et par l'achèvement du marché intérieur,
- à moderniser le modèle social européen en investissant dans les ressources humaines et en luttant contre l'exclusion sociale ;
- à entretenir les conditions d'une évolution saine de l'économie et les perspectives de croissance favorables en dosant judicieusement les politiques macro-économiques.

Pour parvenir à ces objectifs, définis comme ambitieux mais réalistes, une nouvelle coopération politique s'installe au niveau européen dans les domaines de l'éducation et de la formation, qui sont

du ressort national. Une approche globale et cohérente de ces politiques nationales devient incontournable. La réalisation des objectifs adoptés doit être faite grâce à une coopération politique recourant à la nouvelle « méthode ouverte de coordination », en vue de renforcer la valeur ajoutée des actions engagées au niveau européen. Cette démarche s'appuie sur l'identification des préoccupations et des objectifs communs, la diffusion des bonnes pratiques et l'évaluation des progrès au moyen d'instruments convenus, en comparant les résultats entre les différents pays européens et aussi par rapport au reste du monde. » (COM(2001) 501 final, du 20.2.2002).

Schématiquement, l'espace européen de la connaissance englobe d'une part l'espace européen de la recherche et de l'innovation et, d'autre part, l'espace européen de l'éducation et de la formation. Ce dernier concerne aussi bien l'enseignement supérieur que l'éducation tout au long de la vie. Dans la réalité, ces secteurs se recoupent et se renforcent mutuellement.

## L'espace européen de la recherche

Dans le domaine de la recherche et du développement, l'espace européen de la recherche a été créé pour répondre à l'objectif stratégique défini à Lisbonne. C'est une plate-forme qui tend à renforcer l'intégration des recherches en Europe et à structurer le paysage scientifique européen, encore trop morcelé, en établissant un cadre de référence unique pour la recherche en Europe. L'objectif est d'orienter, de contribuer à rationaliser, à renforcer la cohérence et l'impact des activités de recherche dans l'UE élargie, afin d'assurer un avenir économique compétitif. C'est un projet qui jette les bases d'une véritable politique scientifique et technologique

commune pour l'UE, et développe une coordination et une concertation effectives des politiques nationales de recherche en les faisant converger vers des objectifs, des compétences et des moyens partagés. Ce projet doit pallier les faiblesses reconnues comme importantes en matière de recherche, à savoir : les ressources humaines et matérielles insuffisantes, le manque d'innovation et la dispersion des effectifs.

En mars 2002, l'Union s'était fixé comme objectif de porter d'ici 2010 l'effort européen de la recherche à 3% du PIB de l'Union, 2/3 venant d'investissements privés et 1/3 du secteur public (COM(2002)

499 final, du 11.9.2002). Cet effort a été jugé indispensable pour que l'UE ne se trouve pas à la traîne par rapport à ses principaux concurrents, les États-Unis et le Japon, qui investissent bien davantage dans ce secteur. Par conséquent, le renforcement de l'effort de la recherche européenne est considéré comme un objectif majeur. La recherche devient de plus en plus complexe, coûteuse, interdisciplinaire, et nécessite une « masse critique » importante. Elle est considérée comme un élément essentiel pour le fondement des pays industrialisés car le bien-être individuel et collectif des citoyens dépend de la qualité et de la visibilité de la recherche.

Le principal moyen de financement de la recherche et du développement technologique en Europe pour la période 2002-2006 est le 6<sup>e</sup> programme-cadre doté d'un budget total de 17.5 milliards d'euros. Il définit les objectifs, les priorités et les conditions d'attribution du financement.

## L'espace européen de l'éducation et de la formation

En matière de politiques de l'éducation et de la formation, une nouvelle génération de programmes communautaires de mobilité et de coopération devra remplacer les structures actuelles après 2006, intégrant l'ensemble des programmes internes existant dans ce domaine (COM(2004) 156 final, du 9.3.2004).

D'une part, un programme intégré de mobilité et de coopération pour l'apprentissage tout au long de la vie à destination des États membres, des pays de l'EEE/AELE et des pays candidats, couvrira l'éducation et la formation. Il sera divisé en 4 programmes sectoriels<sup>1</sup> :

**Comenius** : pour les activités d'éducation générale intéressant les écoles jusqu'à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire,

Le 6<sup>e</sup> programme-cadre est en cours et le suivant est en préparation. La proposition de la Commission pour 7<sup>e</sup> programme-cadre (2007-2013) et ses priorités thématiques ont été présentées en avril 2005. Dans ce contexte, les grands objectifs de la politique européenne de la recherche ont été définis, parmi lesquels : créer des pôles d'excellence européens grâce à la collaboration transnationale, rendre l'Europe plus attrayante pour les meilleurs chercheurs, développer des infrastructures de recherche d'intérêt européen, renforcer la coordination des programmes nationaux de recherche. L'éducation et la formation sont au nombre des thèmes qui bénéficieront d'une attention particulière, étant liés aux objectifs politiques de l'Union (COM(2004) 353 final, 16.6.04). Le budget prévisionnel pour ce 7<sup>e</sup> programme-cadre s'élève à 72.37 milliards d'euros pour la période de 2007 à 2013. Il n'est pas encore voté !

**Erasmus** : pour les activités d'éducation et de perfectionnement dans l'enseignement supérieur,

**Leonardo da Vinci** : pour tous les autres aspects de l'enseignement et de la formation professionnels,

**Grundtvig** : pour l'éducation des adultes.

Le programme intégré comportera un aspect transversal axé sur quatre activités principales : la coopération politique, la promotion de l'apprentissage des langues, les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC)<sup>2</sup>, la diffusion et l'exploitation des résultats. Ceci permettra une approche plus stratégique et davantage coordonnée que dans les programmes actuels.

Il inclura aussi un nouveau programme **Jean Monnet** centré sur l'intégration européenne, englobant la promotion de l'enseignement et de la recherche en la matière, ainsi que des actions de soutien à des organisations et associations européennes s'occupant de l'intégration européenne ou actives dans le domaine de l'éducation et de la formation.

Enfin le programme **Tempus Plus** comportera des mesures de soutien à la modernisation des systèmes, au financement, à la mobilité individuelle, ainsi qu'à des projets multilatéraux.

L'approche intégrée vise d'une part à préserver la continuité avec l'expérience du passé (...), et d'autre part à accroître



Les représentants des 15 états européens réunis à Lisbonne en 2000

<sup>1</sup> Le programme Erasmus Mundus, récemment lancé et qui court jusqu'en 2008, devrait être incorporé comme supplément au programme intégré à partir de 2009.

<sup>2</sup> Lorsque ces aspects sortent du champ des programmes spécifiques.

la cohérence et les synergies entre toutes les composantes, de façon à permettre le financement efficace d'un éventail d'actions plus important et plus souple. Le nouveau programme intégré vise la mobilité des personnes, les partenariats bilatéraux et multilatéraux, des projets multilatéraux, l'octroi de subventions de fonctionnement, le développement de matériel de référence, des mesures d'accompagnement, etc. Les quatre sous-programmes sont assortis d'objectifs quantifiés<sup>3</sup>, ambitieux, mais qui sont considérés par la Commission comme essentiels pour faire de ce nouveau programme un instrument propre à contribuer à la réalisation des défis lancés à Lisbonne. L'enveloppe budgétaire proposée pour l'ensemble de ce nouveau programme, en forte augmentation, s'élève à 13,62 milliards d'euros pour la période 2007-2013. Globalement, investir efficacement dans l'éducation et la formation est un impératif pour l'Europe (COM(2002) 779 final, du 10.1.2003).

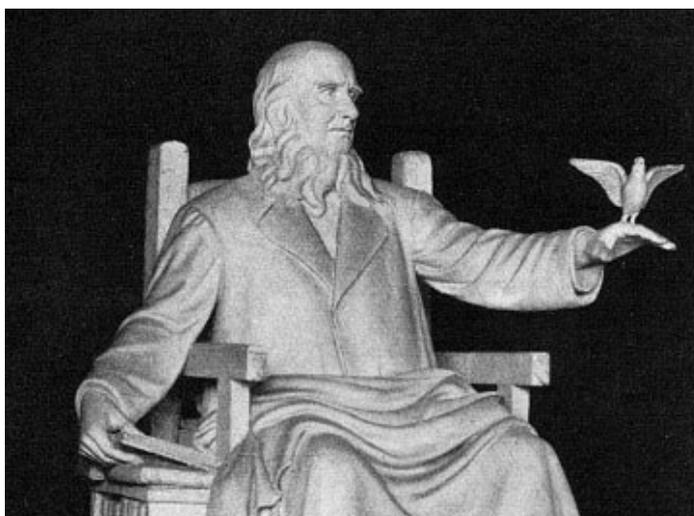
« La restructuration des programmes actuels répond essentiellement à quatre facteurs :

- les mutations pour lesquelles les systèmes d'éducation et de formation de l'ensemble de l'UE s'intègrent de plus en plus dans un contexte d'éducation et de formation tout au long de la vie, afin de faire face aux nouveaux défis de la société de la connaissance et de

l'évolution démographique,

- le rôle de plus en plus important de l'éducation et de la formation dans la création d'une économie de la connaissance compétitive et dynamique en Europe, et dans l'adaptation au changement, notamment pour les suites données au Conseil européen de Lisbonne en 2000, pour les processus de Bologne et de Copenhague, et pour l'évolution politique concomitante (...),
- la nécessité de consolider les points forts et de remédier aux discontinuités et au manque de synergies perçus, qui résultent de la conception actuelle, fragmentée, des programmes; et sont mis en évidence par les programmes Socrates<sup>4</sup> et Leonardo da Vinci ainsi que par la consultation publique sur les solutions possibles pour la nouvelle génération de programmes,
- la nécessité de simplifier et de rationaliser les instruments législatifs communautaires en créant un cadre intégré permettant de financer des activités très diverses. » (2004/0153(COD) du 14.7.2004).

Les objectifs visés par l'UE sont sans doute très élevés et les avancées observées dans les bilans intermédiaires ne répondent pas toujours aux attentes. Mais actuellement, le processus n'en est qu'à mi-parcours !



Pasteur et écrivain danois, **Nikolaj Frederik Severin Grundtvig** (1783-1872) est considéré comme « le fondateur de l'éducation des adultes » dans les pays nordiques. Il est à l'origine des idées pédagogiques fondamentales ayant conduit à la création du mouvement folklorique d'école : la « folkehojskole ». Pour lui, la connaissance était indispensable à l'épanouissement personnel et l'ensemble des citoyens devait avoir accès à l'éducation tout au long de la vie. Sa statue à Copenhague.

<sup>3</sup> Les objectifs sont les suivants : - participation d'un élève sur vingt à des actions Comenius entre 2007 et 2013, - 3 millions d'étudiants Erasmus d'ici 2011, - 150 000 stages Leonardo d'ici 2013, - 25 000 actions de mobilité Grundtvig d'ici 2013 [2004/0153(COD) du 14.7.2004].

<sup>4</sup> Socrates : programme d'action communautaire en matière d'éducation (2000-2006)

# Nouvelles de la CIIP

CAROLINE CODONI-SANCEY  
COLLABORATRICE SCIENTIFIQUE CIIP

## Changement à la présidence de la CIIP



Madame **Anne-Catherine Lyon**, Cheffe du Département de la formation et de la jeunesse (DFJ) du canton de Vaud, a pris la présidence de la CIIP le 1er juin dernier, pour les quatre prochaines années.

Elle succède au neuchâtelois Thierry Béguin. Madame **Sylvie Perrinjaquet** reprend quant à elle le (nouveau) « Département de l'Education, de la culture et des Sports » (DECS) du canton de Neuchâtel et rejoint la CIIP.



## Création d'un Espace romand de la Formation et de l'Excellence (ERFEX)

Le 15 avril 2005, la CIIP a annoncé en conférence de presse son intention de créer un « Espace romand de la Formation et de l'Excellence » (ERFEX).

Ce vaste projet de coordination et d'harmonisation - dont le plan cadre romand (PECARO) est la pierre angulaire - tendra vers :

- la fixation du début de l'école obligatoire à quatre ans (en lien avec les travaux en cours au niveau national);
- l'harmonisation progressive de la structure scolaire de l'école obligatoire;
- la création de cycles pédagogiques (de 3 ou 4 ans).

Il se caractérisera aussi par des épreuves de référence communes (à l'échelle romande) et un renforcement de la transition entre le secondaire I et II.

## Consultation PECARO

Les résultats de la consultation organisée l'an dernier sur le PECARO ont aussi été rendus publics à cette occasion. Les instances consultées ont approuvé le processus PECARO, tant dans ses principes que ses propositions pédagogiques. Les réserves émises portent principalement sur la concrétisation de certains aspects pédagogiques.

## Enquête PISA 03 : résultats des cantons romands

La CIIP a présenté à la presse, le 2 mai 2005, les résultats des cantons romands à l'enquête internationale de l'OCDE PISA 2003.

En moyenne, les cantons romands obtiennent les meilleurs résultats en mathématiques, suivis de la résolution de problème, des sciences et de la lecture. Cet ordre s'apparente à celui relevé lors de l'enquête en 2000, sauf dans le domaine des sciences où les résultats de 2003 sont meilleurs et supérieurs à la moyenne OCDE.

La Suisse romande obtient une moyenne supérieure à ceux de la Suisse italienne et inférieure à ceux de la Suisse alémanique.

Fribourg et le Valais ont les moyennes les plus élevées dans tous les domaines et se distinguent des autres cantons.

Le Jura améliore sensiblement sa position en lecture par rapport à 2000; de plus, il a la dispersion la plus faible dans les quatre domaines testés.

Neuchâtel, Vaud et Berne forment le troisième groupe.

Genève obtient les moyennes les plus faibles et se différencie statistiquement des autres cantons, sauf en lecture; mais en mathématiques, la moyenne genevoise est plus élevée que la moyenne de l'OCDE.

## Programme d'activité 2005-2008

La Conférence finalise actuellement son programme d'activité pour les quatre prochaines années (2005-2008); celui-ci se base sur les travaux en cours et sur les propositions émises par les organes de la CIIP dans le cadre d'une large consultation. Son adoption définitive est prévue fin septembre.

## Mobilité intercantonale

En mai dernier, la Conférence a adopté une « Convention intercantonale réglant la fréquentation d'une école située dans un canton autre que celui du domicile ».

Ce texte règle avantagement les cas très particuliers ou individuels de déplacements d'élèves d'un canton à l'autre; mais il ne se substitue pas aux accords particuliers que peuvent signer deux ou plusieurs cantons pour tenir compte de situations spécifiques (cf. proximité géographique ou facilités de transport).

## Bilan de la 2ème « Semaine des médias à l'école »

La 2<sup>e</sup> « Semaine des médias à l'école » s'est déroulée du 14 au 18 mars dernier, sur le thème « Les médias attirent mon attention. Sur qui? Sur quoi? Comment? ».

Le bilan est très encourageant: bonne implication des médias (tant de la presse écrite que de l'audio-visuel) et très forte progression du nombre de classes inscrites (de 150 en 2004 à 273 cette année). Pour le concours de UNES, 18 projets ont été reçus. Et plus de 1000 jeunes de 12 à 20 ans ont participé à un sondage en ligne sur leur rapport aux médias.

## Portail pour les acteurs de la formation

Le concept de ce « portail personnalisé » devrait permettre aux enseignants, puis aux élèves, d'accéder aux ressources en ligne validées par la CIIP. Le premier exemple sera le complément au moyen de mathématiques 7-8-9. La réflexion est actuellement en cours entre le secrétariat général et le Centre suisse des technologies de l'information dans l'enseignement (CTIE).

## Moyens d'enseignement pour la Formation professionnelle

La Convention intercantonale sur les moyens d'enseignements et les ressources didactiques, adoptée le 19.2.04, prévoit aussi une collaboration des cantons signataires dans le secteur de l'enseignement de la formation professionnelle (art. 4 al. c).

Le dispositif y relatif est désormais en place. Il comprend:

- une commission d'évaluation des moyens d'enseignement de la formation professionnelle (CREME/FP); sa tâche: analyser les besoins, valider des projets et développer des ressources didactiques et moyens d'enseignement pour la formation professionnelle;
- une plate-forme éditoriale; sa fonction: suivre les dossiers de réalisation des supports rédigés ou sélectionnés par la CREME.

## FREREF

La CIIP a adhéré en 2003 à la FREREF, Fondation des Régions Européennes pour la recherche en Education et en Formation. Il s'agit d'un instrument pour favoriser le développement de la recherche en éducation des régions européennes membres (entre elles et en leur sein).

En tant que membre, la CIIP doit principalement s'intégrer à un réseau existant et créer le sien: elle contribuera au réseau mis sur pied par la région Rhône-Alpes, soit l'Université d'été européenne de la recherche et des innovations pour apprendre tout au long de la vie; en collaboration avec l'IRDP, la CIIP étudie la création d'un nouveau réseau thématique consacré à la question de la transition de l'école au monde du travail et aux problématiques associées.

## Soutien des carrossiers romands

La Fédération des carrossiers romands contribue financièrement à la production d'un dossier d'information pour les offices cantonaux d'orientation professionnelle sur les carrossiers-ères (tôliers-ères et peintre). Ce soutien de plusieurs milliers de francs est à saluer.

## Orientation.ch et Infop

Plus de 600 fiches sur les professions, mises à jour régulièrement par les offices cantonaux, sont disponibles sur le site orientation.ch. Il est désormais possible d'imprimer des PDF de qualité pour chaque profession, ce qui a nécessité un travail informatique important.

## Formation F3- MITIC

Financé par le projet « PPP-ésn, les écoles sur le net », le cours « Intégration des ICT dans l'enseignement spécialisé (F3-MITIC = Formation de Formateurs de Formateurs dans le domaine des Médias, de l'Image et des Technologies de l'Information et de la Communication) au niveau des institutions » concerne la formation de formatrices et formateurs dans le domaine des ICT, appliquée à l'enseignement spécialisé. Il est destiné aux enseignant(e)s spécialisé(e)s de Suisse romande. Démarrage en octobre 2005, jusqu'en septembre 2006. Il sera sanctionné par une certification correspondant à 12 ECTS.

## **BULLETIN CIIP - POLITIQUES DE L'ÉDUCATION ET INNOVATIONS**

Faubourg de l'Hôpital 68 - Case postale 54 - 2007 Neuchâtel, tél. 032 889 86 16  
Fax 032 889 69 71, e mail: corinne.martin@ne.ch, site Internet : <http://www.ciip.ch>

Comité de rédaction:

Christian Berger, Matthis Behrens, Caroline Codoni-Sancey, Simone Forster, Corinne Martin

Rédaction: Simone Forster

Assistance à la rédaction et conception: Corinne Martin

Couverture: Statue de Pestalozzi à Yverdon-les-Bains

Photo: C. Martin

ISSN 1424-2664

