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

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 2 (1980)

Heft: 1

Artikel: La recherche pédagogique, la planification de l'einseignement et la politique décisionnelle

Autor: Husén, Torsten

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786064

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 10.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

La recherche pédagogique, la planification de l'enseignement et la politique décisionnelle

Torsten Husén

Trois tâches majeures s'imposent au chercheur en éducation: clarifier les problèmes posés par les décideurs, aider ces derniers à discerner leurs propres problèmes, et interpréter un certain nombre de données déjà disponibles (statistiques scolaires). Le chercheur a pour mission de se garder objectif demeurant dans les strictes limites du champ défini par la recherche elle-même. Aux universités la recherche fondamentale. A des organismes de recherche non universitaires et pourtant indépendants les grandes enquêtes d'évaluation. Aux ministères enfin des travaux pragmatiques appuyés sur des techniques de recherche.

Quel pourrait être le propre rôle de la recherche éducationnelle, tout comme celui des chercheurs, face au système éducatif qu'ils prétendent servir? Trois tâches majeures me semblent s'imposer; elles rendraient la recherche significative:

Premièrement, le chercheur peut *clarifier* les problèmes soulevés, en première instance, par les décideurs. Il y a trente-cinq ans de cela, alors que je venais d'obtenir mon titre de «docteur» avec une thèse sur l'adolescence, je fus l'hôte d'une association «parents-enseignants». Après mon exposé, au moment des questions, un des auditeurs m'interpella: «Dites-moi, docteur, jusqu'à quelle heure, le soir, est-il convenable, selon vous et la psychologie génétique, de laisser hors de chez elle une jeune fille de quatorze ans?» La question, posée en 1940 aux professeurs de pédagogie de Suède par la Commission royale des écoles, est, somme toute, du même ordre: «A quel âge, selon la psychologie génétique toujours, est-il le plus indiqué d'enseigner la première langue étrangère?» (Husén, 1962). Ma réponse de jeune assistant, alors de peu de poids, devait être cependant fort simple: «Très certainement à deux ans, puisque c'est à cet âge que tous les enfants du Royaume-Uni commencent à parler anglais». Les problèmes posés par les planificateurs et les responsables au niveau des décisions sont, le plus souvent, trop vastes et, de ce fait, doivent être démembrés. Dans la plupart des cas, ils doivent aussi subir une reformulation pour s'accorder aux méthodes de la recherche. Ainsi de la relation âge/enseignement d'une langue: le problème n'est pas celui de l'âge mais de la méthode d'enseignement. En 1941, les professeurs de pédagogie estimaient que «onze ans» convenait le mieux, considérant comme requise une approche grammaticale traditionnelle. Depuis lors, nous avons, en Suède, fixé le début de l'anglais à dix ans, même à neuf. Cette décision, quelques décennies auparavant, aurait été considérée comme un sacrilège pédagogique.

Les comparaisons concernant deux sortes de structures scolaires, écoles globales (comprehensive schools) et écoles à caractère sélectif, faites en Suède dans les années cinquante ne prirent en compte, de manière quelque peu naïve, que des résultats finals et conventionnels, comme, p. ex., la compétence dans les disciplines de base. Or, les élèves de l'une et de l'autre structure furent comparés sans que l'on tînt compte du fait que, partiellement du moins, les deux systèmes poursuivaient des objectifs différents, et divergeaient considérablement quant au nombre des doublements de classe ou des abandons d'études. La comparaison, en fait, ne tenait pas compte du prix payé pour le produit final (Husén, 1960). En conséquence, il me semble capital de voir s'établir des contacts, fussent-ils occasionnels, entre chercheurs et autorités scolaires. Un dialogue les aiderait à mieux cerner leurs problèmes et les conséquences qui en découlent. Qu'il me soit permis d'évoquer ici la situation, unique, de la Ville de Stockholm en 1955. Le Conseil municipal (City Council) décida d'introduire, en tant qu'expérience pilote, l'école globale (comprehensive system) de neuf années, dans la partie sud de la ville, la partie nord conservant l'école sélective. L'occasion était ainsi offerte aux chercheurs de suivre pendant cinq années un ensemble d'élèves d'un âge donné et de procéder à des évaluations continues portant sur deux types d'écoles, tout en gardant sous contrôle l'arrière-plan social et les acquis scolaires initiaux. Cette étude (Svensson, 1962) avait été demandée par la Commission royale de 1957 chargée des problèmes relatifs à la structure et au curriculum de l'école globale. Les

résultats, dès qu'ils surgissaient au fil des années scolaires, furent transmis au Comité composé de représentants des partis politiques et présidé par le ministre lui-même de l'Education.
Secondement, plus encore que l'aide clarificatrice du chercheur, c'est son habileté technique qu'on requiert, habileté qui doit fournir aux administrateurs et aux autorités les moyens du *discernement* même de leurs problèmes. On attend de lui qu'il décèle des faits et fasse la lumière sur les zones où gisent les problèmes. Le décideur apprécie particulièrement le savoir-faire technique appliqué, p. ex., à des enquêtes par sondages. Ainsi en fut-il, en Angleterre, des travaux de la Commission Plowden (H.M.S.O., 1967).
Un de mes collaborateurs, Sixten Marklund (1962), a fait une étude sur la relation entre, d'une part, l'effectif d'une classe d'école et son homogénéité et, d'autre part, le rendement scolaire. On fit usage des données d'une enquête nationale et, pour la première fois, effectifs et homogénéité furent étudiés simultanément. L'effet «effectifs» fut analysé, l'homogénéité étant maintenue sous contrôle; et vice versa. Il advint que le rapport concernant cette étude put être présenté quelques semaines avant que le Comité parlementaire du Budget n'ait entrepris, à la demande de quelques députés, une révision de la Loi sur l'éducation envisageant la réduction progressive des effectifs qui, on le sait, étaient, et sont encore, les plus faibles du monde. L'argument avancé par les auteurs de la motion voulait qu'une réduction des effectifs améliorât le rendement de l'instruction. Cet argument fut proprement écarté par l'étude Marklund qui portait sur des classes aux effectifs oscillant entre 20 et 30 élèves.
Troisièmement, le chercheur peut être appelé à *interpréter* des données recueillies antérieurement ou les résultats d'études déjà disponibles. La routine administrative des ministères de l'éducation accumule des masses d'informations d'ordre statistique. Ces données concourent au progrès de la planification. L'aide du chercheur portera alors sur l'interprétation des éléments rassemblés. Elle consistera aussi à fournir des avis relatifs à ce qui pourrait être recueilli de telle sorte que les statistiques officielles donnent une image toujours plus pertinente du réel éducationnel. Depuis quelques années, la planification a crû en importance; la recherche lui est désormais intimement rattachée.
J'ai été le témoin d'un nombre considérable de confusions quant au rôle assigné au chercheur dans les processus de décision. Ainsi on a prétendu que les décisions relatives aux structures de l'école ne devaient pas se fonder sur d'uniques débats politiques. Quand, en 1962, le Parlement suédois légiféra sur l'introduction obligatoire d'une école globale de 9 ans, on objecta que la décision prise l'avait été par les politiciens plutôt que par des experts. Bon nombre de maîtres du secondaire, formés au système élitiste, estimèrent alors qu'on avait méprisé leur opinion d'«experts». Un de mes collègues, professeur de pédagogie, prétendit même que la recherche, face à l'enjeu, ne disait rien qui fût évident ou contradictoire. Je pense que lui-même et d'autres avec lui songeaient à quelque République platonicienne, république de rois où des professeurs d'université décideraient des affaires publiques.
On a souvent dit que la guerre était chose trop importante pour être confiée aux généraux. On a plus rarement osé prétendre que les affaires scolaires étaient trop importantes, elles aussi, pour qu'on les confie aux enseignants, aux administrateurs, ou même aux professeurs de pédagogie. Le propre rôle de l'éducateur, dans le processus qui mène aux décisions, consiste à fournir de l'information et des jugements – jugements d'expert – susceptibles d'élargir les bases sur lesquelles s'appuieront les décisions qui, dans un système démocratique, appartiennent aux élus. Si l'éducateur est aussi un chercheur, il devrait être admis qu'il joue son rôle d'expert-chercheur en conformité avec les règles et dans les limites que lui prescrit cette fonction. Je me hâte d'ailleurs d'ajouter que l'éducateur, qu'il soit enseignant ou chercheur, est en droit, à titre privé, de manifester ses opinions ou de faire des déclarations d'ordre politique. Il est cependant tout aussi évident qu'il doit établir une nette distinction entre ce qui lui appartient en propre et ce qui ressortit à ses enquêtes.

La nature même des problèmes que le chercheur essaie d'empoigner affecte *nolens volens* ses relations avec les décideurs. Ainsi en est-il des problèmes liés aux structures scolaires. En raison des choix que ces dernières offrent, ou n'offrent pas, leurs effets, atteignant de larges couches sociales, peuvent aller jusqu'à hausser la température politique et ébranler des gouvernements. De fortes pressions, on le voit, s'exercent sur le chercheur. Il convient alors qu'il se garde dans les limites que lui fixent les seuls aspects d'un problème abordés par la recherche. La tentation d'annoncer – qu'on y croie ou non – un «évangile» homologué est particulièrement forte si le chercheur, ou son institution, dépend financièrement de l'organisme qui a lancé un projet. Le chercheur risque alors de brader son rôle, dévoué à la compréhension, pour celui de l'évangéliste dépourvu de tout sain scepticisme.
La recherche en éducation pourrait poursuivre un triple dessein au sein de trois sortes d'institutions:

1. Les universités devraient s'attacher à leur fonction propre, unique: *la recherche fondamentale.* Cela n'implique nul retrait dans une tour d'ivoire, mais la volonté de consacrer temps et ressources en suffisance à mettre au point les concepts et les modèles nouveaux sans lesquels toute recherche future – celle à court terme ou celle portant sur le développement – serait frappée de stérilité. Ce n'est pas le rôle de l'universitaire d'élaborer des systèmes d'instruction ou d'introduire de nouveaux procédés dans la salle de classe. Non, son rôle est convenablement rempli lorsque, gardant ses distances, il se consacre à l'ouvrage «sans responsabilité» qui précède toute application.

2. Les vastes enquêtes pour évaluer des dispositifs mis en place par des autorités locales ou nationales, de même que les projets concernant des systèmes d'instruction susceptibles d'éclairer la pratique scolaire au niveau des classes, tout cela devrait, dans la règle, se faire en dehors des universités. Du fait aussi que la recherche porte souvent sur l'évaluation de structures et de curriculums nouveaux, il est manifestement évident que cette évaluation doit être entreprise par des organismes de recherche indépendants comme la «National Foundation for Educational Research» in England and Wales (N.F.E.R.) ou le «Max-Planck Institut für Bildungsforschung» de Berlin. Indépendamment du fait qu'il est moralement inconvenant de voir un organisme gouvernemental ou quasi tel évaluer ses propres ouvrages, la recherche soumise à des contraintes bureaucratiques peut facilement devenir le cauchemar des chercheurs dont le travail, par définition, est antibureaucratique, informel, novateur et jamais limité par des horaires.

3. Il est vrai qu'au sein des organes administratifs rattachés aux écoles, certaines fonctions n'ont de rendement satisfaisant que douées de techniques de recherche qui garantissent la validité des données. Je pense en particulier à la planification qui implique le recueil d'informations sur les élèves, les maîtres, les écoles et les modes de financement. Parfois, ce sont des enquêtes par sondages qui doivent être, régulièrement, menées. Au cours des dernières années, la recherche, en certains pays, s'est concentrée massivement sur l'amélioration des curriculums et des méthodes d'enseignement. Chacun connaît l'accroissement prodigieux des fonds libérés aux Etats-Unis pour l'amélioration de la pratique scolaire. Dans les pays où un ministère central de l'éducation influence de manière plus décisive le curriculum – et je ne pense pas particulièrement à l'Angleterre – on commence à envisager le changement des pratiques par le biais de moyens d'enseignement ou de dispositifs d'instruction. L'évidente ampleur d'une telle entreprise, jointe à ses implications financières, ne peut que la renvoyer au niveau d'un ministère.

Nous pouvons tracer une droite entre deux pôles: d'une part, l'isolement dans la tour d'ivoire, d'autre part, l'immersion dans le vacarme des activités et des discussions sur la place publique de l'éducation. Le problème consiste à trouver un équilibre: un lien valable avec les décideurs sans pour autant évangéliser ou refuser à l'interlocuteur l'appui qui lui est dû.

Pädagogische Forschung, Schulplanung und Schulpolitik

Dem Bildungsforscher stellen sich drei Hauptaufgaben:
Probleme zu klären, die Entscheidungsträger ihm vorlegen; letzteren zu helfen, ihre tatsächlichen Probleme festzustellen; bereits verfügbare Daten (wie z. B. Schulstatistiken) zu interpretieren. Der Forscher ist verpflichtet, objektiv zu bleiben, indem er die von der Wissenschaft selbst definierten eigenen Grenzen nicht überschreitet. Die Hochschulen sollen Grundlagenforschung betreiben; unabhängige nicht-universitäre Forschungsinstitute sind für grössere Evaluationsuntersuchungen geeignet. Sache der Bildungsverwaltungen sind pragmatische Arbeiten, die sich auf Forschungstechniken stützen.

Educational research, planning of education and the policy of decisions

The three main tasks of the educational research worker are to clarify the problems set by the decision makers, to help these in discerning their own problems and lastly to interpret the available data such as school statistics. The research worker must stay objective within the strict limits of the field defined by the research itself. Fundamental research should be carried out at the universities. The independant non-university research bodies should deal with important evaluation surveys whilst the Ministries of Education should be responsable for planning and development based on research techniques.

BIBLIOGRAPHIE

Cronbach, L. J. & *Suppes,* P.: Research for Tomorrow's Schools: Disciplined Inquiry for Education. London, 1969.
H.M.S.O.: Children and Their Primary Schools: A Report of the Central Advisory Council for Education (England). Vol. I-II (Plowden Report). London, 1967.
Husén, T.: Loss of Talent in Selective School Systems. In: Comparative Education Review. Vol. 8, No. 2, 70-74, 1960.
Husén, T.: Problems of Differentiation in Swedish Compulsory Schooling. Stockholm, 1962.
Marklund, S.: Skolklassens storlek och struktur (The Size and Structure of the School Class). Stockholm, 1962.
Svensson, N.-E.: Ability Grouping and Scholastic Achievement. Stockholm, 1962.