

Zeitschrift: Horizons : le magazine suisse de la recherche scientifique
Herausgeber: Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique
Band: 31 (2019)
Heft: 122: Nouveaux regards sur l'école : comment les connaissances scientifiques changent les pratiques en classe

Rubrik: Point fort Etudier l'école : écoles en mutation : un instantané

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: 11.02.2026

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

Zoom sur l'école

Des élèves de 7e année ont montré par la photographie ce qu'ils trouvaient beau et important dans leur établissement, l'école Möslig d'Ostermundigen près de Berne. Ce projet réalisé pour Horizons a été mené par l'enseignant Kaspar Loosli et avec les conseils du photographe Nicolas Zonvi. A découvrir dans les pages suivantes.

Photo: Kaspar Loosli, maître de classe

Ecoles en mutation: un instantané

Les institutions scolaires se sont continuellement adaptées aux changements de la société et aux injonctions de la politique. Et, depuis peu, aux résultats d'innombrables recherches en pédagogie.

L'instinct, c'est bien; les faits, c'est mieux

La science a déjà identifié les mesures qui améliorent l'apprentissage et les facteurs qui l'influencent, mais ces conclusions n'atteignent que trop rarement les salles de classe. Petit tour d'horizon de ce que la science sait de l'enseignement - et de ce que les écoles en font.

Par Santina Russo

L'école se trouve au cœur de nombreuses discussions et de bien des disputes. Enseignants, parents ou politiciens: tous ont une opinion sur ce qu'elle devrait être et devrait fournir à la société. Des convictions souvent pratiquement impossibles à ébranler, alors que chacun a le même objectif en tête: offrir le meilleur enseignement possible.

L'étude monstrue de John Hattie

La recherche en éducation a livré de très nombreuses connaissances sur la manière dont il faudrait organiser l'enseignement scolaire pour assurer le meilleur apprentissage. Mais «ces connaissances arrivent encore trop rarement jusqu'aux salles de classe», relève Wolfgang Beywl, chercheur à la Haute école pédagogique de la FHNW à Windisch (AG). Il observe un fossé entre la recherche et la pratique de l'enseignement qui reste difficilement franchissable d'un côté comme de l'autre. Pour lui, les débats dans le monde politique ne sont pas en phase avec les résultats de recherche.

Mais reprenons dans l'ordre. Pendant plus de vingt ans, le chercheur John Hattie a travaillé pour identifier les facteurs qui influencent la réussite de l'apprentissage chez les enfants et comprendre comment ils y parviennent. Ce Néo-Zélandais, qui enseigne aujourd'hui à l'Université de Melbourne, a évalué dans le cadre d'une étude monstre toutes les publications en anglais résumant les recherches sur la réussite scolaire: une métaméta-analyse de 800 métaméta-analyses portant sur plus de 50 000 études conduites sur 250 millions d'élèves. En 2009, il a présenté ses résultats dans l'ouvrage «Visible Learning». «Cela a été un déclencheur», commente Wolfgang Beywl, qui a contribué à sa traduction en allemand et dont la recherche s'appuie sur les conclusions de John Hattie. Pour la première fois, la discussion sur la réussite scolaire des enfants et les facteurs qui y contribuent a été portée bien au-delà des écoles.

Depuis, la star néo-zélandaise de l'éducation a régulièrement complété ses résultats avec des analyses d'études plus

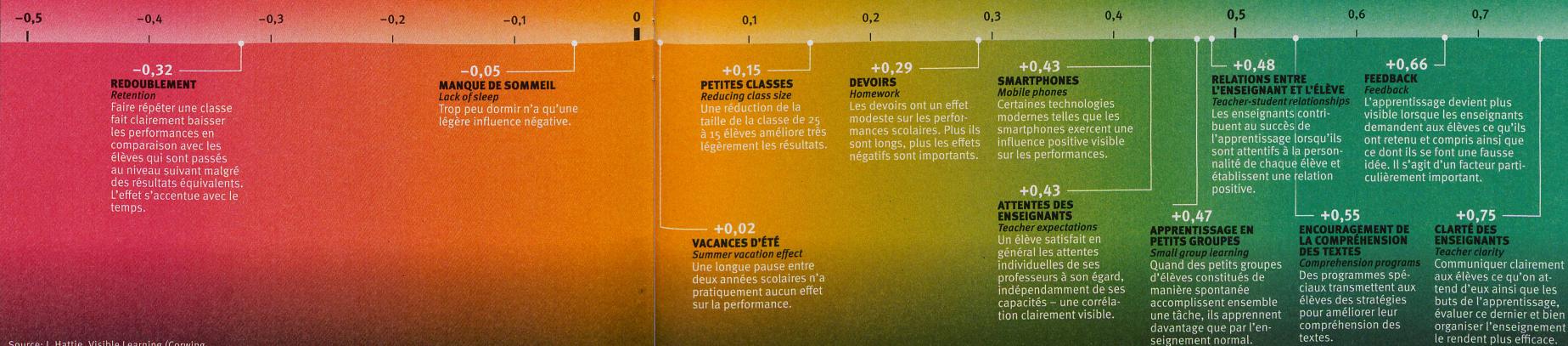
récentes. Entre-temps, plus de 1600 métaméta-analyses de 95 000 études ont été intégrées à son enquête. John Hattie y a identifié plus de 250 facteurs qui influencent l'apprentissage des élèves, en le stimulant ou en le freinant, et chiffré leur impact. Par exemple, les techniques d'apprentissage, la culture du feedback, les devoirs à domicile ou encore la clarté de l'enseignant.

Les profs sont décisifs

L'analyse de John Hattie a livré des résultats inattendus, comme dans le cas des devoirs: ces derniers n'aident en rien les enfants à apprendre, tout au moins pendant les premières années d'école. Ce n'est qu'au degré secondaire post-obligatoire (en Suisse dès 15 ans) qu'ils peuvent éventuellement s'avérer utiles. «Mais là encore, tout dépend de la manière dont ils sont conçus et si les élèves reçoivent un feedback utile», souligne Wolfgang Beywl. Un impact étonnamment faible est également apparent pour d'autres facteurs liés aux structures scolaires et aux ressources, telle la taille de

CE QUI AIDE ET CE QUI NUIT

Le spécialiste de l'éducation John Hattie étudie depuis des décennies les facteurs qui influencent les acquis de l'apprentissage. Il a synthétisé en tout 1600 métaméta-analyses regroupant un total de 95 000 études individuelles qui ont porté sur 300 millions d'élèves au total. Il a ainsi quantifié les impacts positifs et négatifs de plus de 250 facteurs, dont nous présentons ici une sélection. Ils sont exprimés par la différence normalisée des acquis entre les groupes d'élèves ayant été exposés à un facteur et les groupes de contrôle. Un effet est considéré comme visible à partir de 0,4 point.



la classe ou encore à quel point la répartition des enfants en différentes filières se fait de manière stricte.

A l'inverse, John Hattie a mis en évidence qu'une centaine de facteurs déterminants pour le succès étaient liés à ce qu'on appelle les pratiques d'enseignement, c'est-à-dire les méthodes et les actions déployées par l'enseignant pendant les cours. «Cela a clairement démontré et de manière empirique que le comportement de l'enseignant en classe est décisif», commente Wolfgang Beywl. Et que la différence que peuvent faire les enseignants est considérable: environ un tiers de la réussite de l'apprentissage chez les enfants dépend de leur comportement.

Evidemment, ces travaux ont également été critiqués. «Il a commis quelques erreurs de calcul», note Wolfgang Beywl, un fait peu étonnant au vu de l'immense volume de données étudiées, à l'instar des valeurs moyennes simplifiées. John Hattie a par la suite corrigé ces erreurs avec Wolfgang Beywl.

Généralisations difficiles

Les conclusions de cette étude et de bien d'autres travaux n'ont quasiment pas atteint la pratique, à savoir les enseignants dans les salles de classe. Une raison est que les résultats de recherches en éducation n'ont pas la même universalité que ceux des sciences naturelles. L'expérience montre qu'ils ne peuvent souvent presque pas être généralisés, car ils sont très marqués par un contexte donné», explique Stefan Wolter, directeur du Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation à Aarau. Les résultats issus d'un pays ne sont guère transposables dans d'autres, et une mesure concrète qui, selon une étude, fonctionne bien dans certains établissements peut s'avérer complètement inefficace ailleurs.

D'autres problèmes viennent s'y ajouter. «Les chercheurs en éducation ont rarement la possibilité de suivre des protocoles d'études vraiment solides», explique Stefan Wolter. Notamment inclure un nombre significatif de classes réparties au hasard entre groupes d'intervention et de contrôle, la mesure étant testée dans le premier groupe et l'enseignement normal continuant d'être dispensé dans le second. Mais dans la réalité, le fait que des élèves participent aux études sur une base volontaire au lieu d'être sélectionnées de manière aléatoire induit déjà des biais systématiques.

«Je vois grandir une réticence vis-à-vis de la collecte de données.»

Wolfgang Beywl

La Suisse a tout de même connu des études conduites avec des groupes de contrôle comparables, dont les élèves avaient des caractéristiques telles que l'âge, le sexe ou encore l'origine sociale similaires à celles des classes d'intervention. Urs Moser, chercheur en éducation à l'Université de Zurich, en a mené quelques-unes auprès de toutes les écoles d'un même canton.

Mais les études qui n'ont pu procéder à une sélection faite au hasard produisent des résultats susceptibles d'être entachés de variables perturbatrices. Car les influences dans l'apprentissage sont très nombreuses - rien que le quartier où grandit un enfant a un impact. «Il est impossible de contrôler (compenser, ndlr) complètement de tels facteurs extrascolaires ou de les mettre parfaitement en évidence dans les données», souligne Urs

Moser. Dans ces conditions, il est difficile d'émettre des conclusions de portée vraiment générale.

Analyser sa propre pratique

Un élément essentiel ressort des travaux de Wolfgang Beywl: chaque enseignant tient entre ses mains de nombreux facteurs importants pour la qualité de ses cours. Mais en tirer profit exigerait de se fier moins à son intuition et de vérifier davantage l'impact de ses choix, en générant ses propres données. C'est là le gage d'une amélioration systématique.

Wolfgang Beywl et son groupe de recherche s'efforcent de familiariser le corps enseignant avec cette idée et ont développé à son intention un ensemble d'outils («Lehren und Lernen sichtbar machen», une référence aux travaux de John Hattie). Par exemple, une marche à suivre explique comment instaurer la bonne culture du feedback: les retours (reçus et donnés par les élèves) doivent être fréquents et constructifs, l'un des facteurs clés identifiés par John Hattie. Il ne s'agit pas là d'un questionnaire remis en fin d'année aux élèves pour qu'ils y notent leurs enseignants, un simple feedback rétrospectif, souligne Kathrin Pirani, chercheuse dans le groupe de Wolfgang Beywl et enseignante d'anglais, mais d'évaluer l'environnement d'apprentissage sur le moment et d'obtenir des améliorations.

Luise est un autre instrument pour aider les enseignants à améliorer leurs cours. Il les invite à analyser des problèmes concrets issus de leur propre enseignement, à tester des mesures pour les résoudre et à évaluer l'efficacité en recueillant des données. (Son adaptation en français porte le nom de EEVE.) Cela permet de faire évoluer l'enseignement sur la base de preuves, explique Kathrin Pirani, qui dirige chaque année cinq ou six

formations continues basées sur cet outil. «Les enseignantes et les enseignants peuvent suivre l'évolution de leurs leçons et les adapter de manière ciblée en fonction de ce dont les élèves ont besoin pour faire des progrès.»

Trop peu d'enseignants touchés

Mais transmettre ce type d'outils reste difficile, et seule une minorité d'enseignants est atteinte pour l'instant. Si environ 800 d'entre eux ont appris à utiliser la méthode Luuise dans le cadre d'une formation continue et l'ont diffusée en partie dans leurs classes, la Suisse dénombre plus de 40 000 enseignants dans les écoles primaires. Les chercheurs veulent en former davantage. «Nous publions des articles dans des revues professionnelles et menons des projets pilotes dans des établissements scolaires pour tester les instruments et les diffuser», détaille Wolfgang Beywl. L'idée est aussi d'intégrer davantage Luuise dans la formation initiale. C'est déjà le cas à la Haute école pédagogique de Berne, dans les cours de didactique de l'anglais et du français. D'autres disciplines devraient suivre.

Dans sa recherche laborieuse d'écoles voulant participer à ces projets, Wolfgang Beywl constate un fossé entre recherche et pratique: «Je vois grandir une réticence vis-à-vis de la collecte de données», qu'il dit compréhensible au vu de l'essor du monitoring au cours des vingt dernières années et dont les écoles n'ont pas retiré de bénéfice. Car les grandes enquêtes comme l'étude PISA ou la vérification de l'atteinte des compétences fondamentales (COFO) dans toute la Suisse travaillant avec des données sont anonymisées et des classements faits par les pays. Les écoles, elles, ne savent donc pas quels résultats elles

ont obtenus «et ne retirent aucun gain de connaissances de leur contribution», selon Wolfgang Beywl.

L'analyse est partagée par Beat Schwendimann du LCH, l'association faitière des enseignants de Suisse alémanique: «Dans le cas de Pisa, mais aussi dans nombre de projets de recherche des hautes écoles pédagogiques et des universités, les écoles ne reçoivent aucun retour qui puisse leur être utile.» Il dit souhaiter que la communication des résultats dès le début devienne une évidence pour les projets de recherche. L'important pour les chercheurs en éducation ne serait pas uniquement de publier les résultats dans des revues spécialisées, mais aussi d'assurer leur transfert, par exemple à travers des revues destinées aux enseignants, des ateliers ou encore le développement d'instruments.

«Les écoles ne reçoivent aucun retour qui puisse leur être utile.»

Beat Schwendimann

Pour Urs Moser aussi, des efforts supplémentaires sont nécessaires afin d'amener la recherche dans les écoles et de les motiver à adopter des méthodes fondées sur les preuves. Il dit toujours communiquer les résultats de ses études aux établissements scolaires en expliquant la manière dont les conclusions peuvent être appliquées dans le développement de l'école ainsi que les modalités qui permettent aux enseignants de les exploiter à titre personnel. A l'instar de son collègue Wolfgang Beywl, il développe des instruments que les enseignants et les élèves utiliseront directement pour

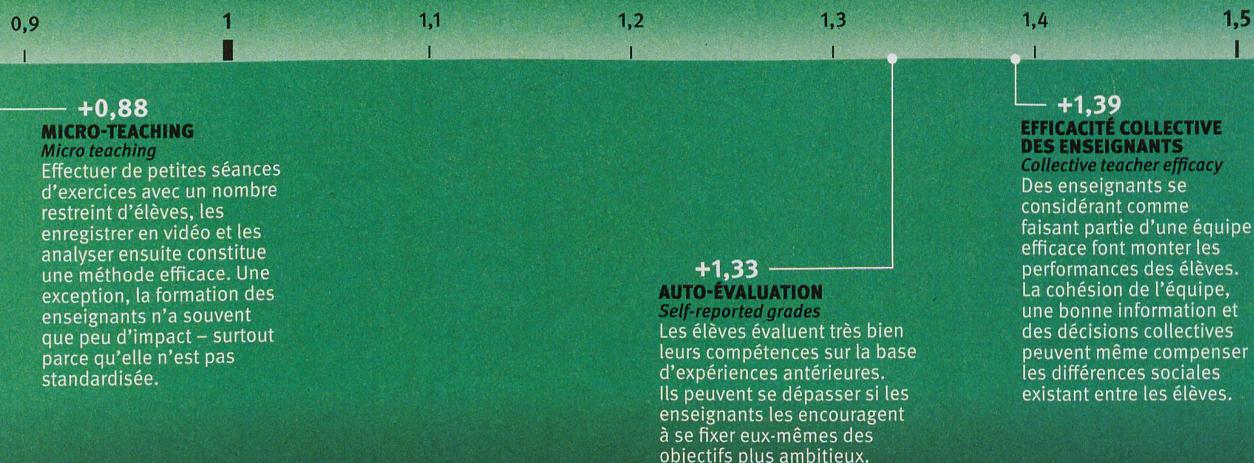
tirer des conclusions à partir des données, à l'image du logiciel Mindsteps qui rend visibles les progrès d'apprentissage. «Lorsqu'un outil est facilement accessible et utile, les enseignants se montrent très intéressés et désireux d'en apprendre davantage grâce à lui.»

Le politique se trompe de cible

Les autorités éducatives et politiques sont les acteurs les plus importants: elles décident en fin de compte de l'aménagement global de l'école. Et elles n'intègrent pas assez les connaissances scientifiques, avance Wolfgang Beywl, menant au contraire des discussions sur les mauvais sujets. Comme les questions structurelles, par exemple sur la sélection en différents niveaux scolaires, qui dominent les discussions politiques depuis plusieurs décennies. «Alors que nous savons par John Hattie que cette différenciation par niveaux n'influence pratiquement pas la réussite de l'apprentissage!» rappelle Wolfgang Beywl.

Pour lui, il serait bien plus judicieux de chercher des possibilités de réduire un peu la charge de cours des profs afin de dégager du temps pour assurer le développement de leur enseignement. Et notamment appliquer les connaissances issues de la recherche, collaborer avec des spécialistes scientifiques et contribuer à l'élaboration d'instruments de collecte des données. Bref, du temps pour améliorer leur enseignement, tout simplement.

Santina Russo est journaliste scientifique indépendante à Zurich.





«J'ai simplement vite pris la photo. Je trouve marrant que les deux aient le même pied en avant.»

Photo: Pema. Sur l'image: Anastasia et Debora. Les élèves d'une classe de 7e année à Ostermundigen (BE) ont pris ces photographies et celles des pages suivantes.



«Nous avons essayé différentes perspectives. En fait, nous préférions la photo prise d'en haut, pas celle-ci prise par le bas.»

Photo: Debora et Pema. Sur l'image: Anastasia

«Je conçois l'enseignement comme un dialogue»

La méthode Luuise de la FHNW permet aux enseignants d'évaluer leurs cours et de les améliorer en se fondant sur des données. L'enseignant de biologie Marcel Hatt l'a introduite au gymnase de l'Oberland zurichois. Il nous explique pourquoi elle l'a convaincu.

Propos recueillis par Santina Russo

Après avoir découvert la méthode Luuise, vous l'avez mise en œuvre dans votre établissement. Pourquoi?

Je dirige chez nous le groupe de travail sur l'assurance qualité. J'ai tout de suite trouvé cet instrument intéressant parce qu'il présente une utilité directe dans le quotidien scolaire. Les discussions sur ce qui fait un bon enseignement m'interpellent depuis toujours. C'est aussi lié à l'image que je nourris de mon métier: je ne me vois pas comme un professeur auquel on doit obéir; je conçois au contraire l'enseignement comme un dialogue avec les élèves. Cette passion pour des cours basés sur le partenariat et mes débuts parfois épineux m'ont incité à rester dans le groupe de travail. Lorsque les gymnases zurichois ont reçu des directives en matière de qualité voilà dix-huit ans, le sujet était impopulaire parmi les enseignants.

Pourquoi?

Un grand nombre d'entre eux avaient l'impression qu'on leur imposait une charge supplémentaire faisant juste partie d'une réforme et n'apportant rien au quotidien. Ce scepticisme est lié principalement à nos ressources limitées et je le considère comme tout à fait compréhensible. C'est précisément pour cela que je voulais développer des projets en matière de qualité qui apportent un avantage tangible par rapport au temps investi. A l'instar de Luuise qui s'appuie directement sur le quotidien des enseignants et les aide de manière très directe.

Un exemple?

Cet instrument permet d'aborder des difficultés rencontrées pendant les cours. Un



Les élèves peuvent et doivent participer activement à l'amélioration des cours, selon l'enseignant Marcel Hatt. Il suffit de les impliquer en leur posant des questions.

exemple tiré de mon gymnase: une classe éprouvait régulièrement du mal à démarquer la résolution autonome de certaines tâches. Une des enseignantes a émis l'hypothèse que certains élèves ne savaient pas de quelle façon s'y prendre pour commencer leur travail et qu'une structuration des tâches pourrait les aider. En se basant sur Luuise, elle a développé une visualisation de l'amorce du travail.

Concrètement?

C'est quelque chose de très simple: les élèves disposent sur leur pupitre des papiers de trois couleurs qui correspondent aux étapes nécessaires pour le démarrage du travail: un jaune indique qu'ils ont réuni les matériaux nécessaires, un vert qu'ils ont compris la tâche et un bleu qu'ils ont commencé à la résoudre ou identifié le moment où ils se trouvent bloqués en termes de contenu. L'enseignante compte rapidement ces papiers pour repérer combien d'élèves ont atteint telle ou telle étape.

Cette simple mesure a-t-elle fonctionné?

Oui, la classe est parvenue à amorcer de plus en plus rapidement le travail autonome. La discussion des résultats avec les

élèves constitue un point important dans ce processus. L'enseignant demandera par exemple: de quoi avez-vous besoin pour que ça marche encore un peu mieux? Cette question transfère la responsabilité de l'enseignant aux élèves, de sorte que ces derniers puissent et doivent participer de manière active. Procéder ainsi a quelque chose d'encourageant: nous reconnaissions et honorons ce qui fonctionne déjà bien, et nous entamons une conversation sur ce qui nous permettrait d'avancer encore ensemble.

En dirigeant des formations continues Luuise, vous voyez des exemples amenés par d'autres enseignants. En profitez-vous à titre personnel?

Oui, je crois. J'ai remarqué que le travail avec cette méthode avait modifié mon comportement dans la communication à l'école. Je thématise les problèmes plus tôt et demande plus souvent ce que je peux faire pour épauler les élèves. Cela désamorce beaucoup de situations potentiellement pénibles avant même qu'elles ne se mettent en place. Et je passe en général plus vite au méta-niveau. Ces changements sont intervenus spontanément, grâce à la réflexion induite par Luuise.



«J'ai trouvé que ça donnait bien avec la lumière du soleil et les stores. J'y vais volontiers: le sport, ça fait plaisir.»

Photo: Gonçalo



«On trouve plein d'objets, plein de détails dans la salle de sciences naturelles. Cette branche est plus intéressante que le français.»

Photo: Armin, Alban et Denis

Répondre à toutes les attentes

L'école est devenue un condensé de la société. Tout en se vouant à l'apprentissage, elle doit faire face à un nombre croissant d'exigences multiples, qui s'invitent dans les salles de classe et les préaux.

Illustration: Andrea Peter, texte: Judith Hochstrasser



1 Intégrer tous les enfants – L'école doit inclure tous les élèves, qu'ils ne parlent pas la langue ou se trouvent en situation de handicap. Le soutien intégratif et l'enseignement du français comme deuxième langue les accompagnent dans la classe et en dehors.

2 Des profanes en classe – Des non-professionnels tels que des seniors ou des civilistes assistent les enseignants pendant les cours.

3 Nouvelles technologies – Les enfants doivent apprendre à gérer les nouvelles technologies, comme avec le robot Bee-Bot qui montre de manière ludique le fonctionnement d'un algorithme.

Bee-Bot qui montre de manière ludique le fonctionnement d'un algorithme.

4 Toujours meilleurs – La pression du politique et des hautes écoles se fait déjà sentir à l'école primaire. Enquêtes PISA et épreuves cantonales de référence comparent les performances entre pays, régions et même classes individuelles.

6 Evaluation continue – Les responsables scolaires se sont professionnalisés. Les directions d'établissement donnent des feedbacks aux enseignants; des organismes publics externes viennent évaluer les écoles.

7 Coordination accrue – Les enseignants doivent se coordonner avec les éducateurs spécialisés, les psychologues, les médiateurs ou encore les travailleurs sociaux.

8 Pression des médias – L'éducation représente un sujet de société toujours sensible. Des questions internes aux

établissements, comme le rapport à la religion, à la nourriture ou aux réseaux sociaux, font vite les gros titres dans tout le pays.

9 Développement individuel – Les enseignants doivent satisfaire à toujours plus d'exigences. Cela implique, entre autres, formations continues, feedbacks et processus d'introspection.

10 Horaire continu – De nombreux cantons ont rendu obligatoires les structures d'accueil parascalaires afin de s'adapter aux évolutions de l'organisation familiale et professionnelle.

11 Mieux lire – La promotion des compétences de lecture est devenue un objectif prioritaire, car le niveau baisse en Suisse, selon les enquêtes PISA.

12 Promotion de la santé – Des initiatives encouragent les enfants à bouger davantage et à manger de manière équilibrée – certaines évaluent l'indice de masse corporelle (IMC) des élèves.

13 Programmes spéciaux – Du cirque à la ferme, en passant par l'astronomie, des semaines thématiques développent de nouveaux types de compétences non couvertes par le curriculum standard.

14 Parlez à mon avocat! – Les notes ne sont pas toujours acceptées par les parents. Certains discutent, réclament et empruntent même parfois la voie judiciaire.

15 Prendre ses responsabilités – Avec le «peer-mentoring», des enfants plus âgés font office de médiateurs ou de samaritains dans la cour d'école.

Conseils: Jürg Schoch, de l'institut Unterstrass à Zurich.

Cinquante ans de réformes

Le système éducatif suisse semble être en perpétuel changement. Certains saluent des adaptations attendues depuis longtemps, d'autres dénoncent une «réformite» chronique. Résumé des sept réformes récentes les plus importantes, de leur impact et de leurs critiques.

Par Katharina Rilling

ÉCOLES GLOBALES Coéducation et décloisonnement

ORIGINES

Dans le sillage du mouvement de Mai 68, avec ses critiques des institutions et ses débats sur l'éducation autoritaire, les écoles publiques se sont retrouvées toujours davantage sous pression. Notamment en raison des pratiques de sélection: «Un thème dominant était l'égalité des chances», souligne Lucien Criblez. Une solution possible semblait résider dans le concept d'écoles globales («Gesamtschulen» en allemand) qui inclut notamment la coéducation: les élèves en avance et ceux en retard apprennent côte à côte et les uns des autres.

années
1970

IMPACTS

Ce sont avant tout des modèles coopératifs qui se mettront en place dans les années 1990. Les élèves sont placés dans une classe qui correspond à leur niveau, mais suivent certaines branches dans des groupes soumis à des exigences différentes. Il s'agissait de faciliter le passage entre différentes voies scolaires telles que les sections générales et le secondaire supérieur. La décision d'offrir ou non des établissements de ce genre reste du ressort de chaque canton. Les avis des pédagogues sur leur impact sont partagés: certains soulignent que les élèves ayant des difficultés scolaires doivent bénéficier d'un soutien particulier. D'autres estiment qu'ils tirent les bons vers le bas. «Les réformes structurelles de ce type n'ont eu qu'un impact limité, tranche Urs Moser, car on sait que les performances scolaires sont largement indépendantes des structures scolaires.» Mais on ne saurait parler d'échec: «En général, une plus grande perméabilité entre les différents degrés réduit les inégalités sociales.»

MATURITÉ PROFESSIONNELLE Valorisation de l'apprentissage

ORIGINES

A partir des années 1950, l'économie a éprouvé toujours plus de difficultés à recruter des ingénieurs bien formés. Les bons élèves préféraient le gymnase à l'apprentissage, si bien que deux décennies plus tard, les écoles techniques supérieures ont elles aussi commencé à noter un problème de relève, alors que les hautes écoles traditionnelles envisageaient des restrictions d'admission. De cette concurrence est née l'idée de la maturité professionnelle, ancrée dans la loi au milieu des années 1990.

années
1990

IMPACTS

La maturité professionnelle a redoré l'image de la formation professionnelle. Elle l'a rendue plus attrayante pour les écoliers doués et motivé les entreprises à ouvrir davantage de places d'apprentissage. En quelques années, une offre complète est apparue. Avec la maturité professionnelle et les hautes écoles spécialisées au degré tertiaire, la formation professionnelle a été nettement revalorisée. «Le nombre de personnes au bénéfice d'une formation supérieure a également augmenté au cours des dernières années», note Urs Moser.

HAUTES ÉCOLES PÉDAGOGIQUES Enseigner s'apprend au tertiaire

ORIGINES

«Les écoles ont connu après la Deuxième Guerre mondiale une importante pénurie de personnel qui s'est beaucoup aggravée dans les années 1960, explique Lucien Criblez. Des mesures ont été prises pour former plus d'enseignants.» Depuis lors, d'innombrables travaux proposent des concepts, contenus et recommandations sur la formation des enseignants. On pensait en effet qu'un métier aussi exigeant nécessitait une formation particulièrement solide et attrayante. Mais c'est seulement au début des années 1990, avec l'augmentation de la mobilité au sein du pays et l'intégration européenne, qu'une pression croissante a conduit à certains changements. «L'idée était d'empêcher la discrimination des diplômes suisses à l'étranger», précise Lucien Criblez.

Années
1990

IMPACTS

Jusqu'aux années 1990, la formation des enseignants se faisait souvent dans les séminaires pédagogiques. «La nouveauté a consisté à passer à une formation reposant sur des bases scientifiques, note Urs Moser. Les critiques exprimées sur un manque de lien avec la pratique étaient infondées: la dimension pratique dans les hautes écoles pédagogiques n'a pas diminué.» On a dénoncé l'académisation de la profession, notamment pour le travail dans les jardins d'enfants. «Certains regrettaien les petites institutions de formation, remplacées par les hautes écoles de grande taille, ajoute Lucien Criblez. On voulait que la personnalité des futurs enseignants se développe encore à un âge où ils sont toujours malléables.» «La réforme a depuis été mise en œuvre avec succès», tranche Urs Moser.

«L'école inclusive épouse les profs», titrait un journal. «Stoppez la réformite!» scandait un parti. Beaucoup de critiques, d'agitation et de déception ont accompagné les réformes du système éducatif ces deux dernières décennies, de la maturité professionnelle à Harmos. Leur intensité aurait-elle pu porter préjudice à l'éducation?

Prenant le contre-pied, Urs Moser, directeur de l'Institut pour l'évaluation de l'éducation à Zurich, répond à ces interrogations par une autre question: «Peut-on vraiment être contre une éducation précoce, une formation équitable, ou une harmonisation entre les cantons?» Il admet néanmoins

que les adaptations ont été depuis 2000 particulièrement nombreuses, une cascade provoquée par la quasi-stagnation qui régnait auparavant: «La Suisse n'a osé regarder au-delà des frontières qu'à partir des années 1990, par exemple à travers des comparaisons internationales des résultats scolaires comme PISA.» Ce qui a montré que tout ne fonctionnait pas parfaitement.

Les réformes sont nécessaires, selon Lucien Criblez, historien de l'éducation à l'Université de Zurich: «Quand la société change, l'éducation doit s'adapter. Mais mettre en évidence les effets des réformes est ardu lorsqu'elles se succèdent avec un

rythme trop soutenu.» Il est difficile de prouver que c'est une réforme - ou un autre facteur - qui aura amené des élèves à mieux compter. Un constat partagé par Urs Moser, qui réalise de nombreuses études d'impact.

Toute réforme soulève des problèmes qui génèrent des critiques, s'accordent à dire les deux chercheurs. «Sur le court terme, ces effets indésirables sont perçus comme très graves, analyse Urs Moser. Mais sur le long terme, on remarque que bien des choses ne changent pas. L'éducation ne s'est certainement pas dégradée à cause des réformes et de l'augmentation des exigences. Elle s'est plutôt améliorée.»

PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE

Inclure tous les élèves

ORIGINES

«Dès les années 1990, il est apparu de manière évidente que les enfants éprouvant des difficultés scolaires étaient moins stimulés dans les classes spéciales que dans les classes ordinaires, explique Urs Moser. Leurs chances de s'insérer plus tard dans le marché du travail étaient plus faibles.» Ce constat a conduit à l'approche intégrative de la pédagogie spécialisée. Cette dernière suit également les précédentes réorganisations des écoles, qui devaient assumer davantage de responsabilités et s'aligner sur les besoins des enfants.

2007

IMPACTS

Les classes spéciales et à effectifs réduits ont disparu petit à petit, suite à l'accord intercantonal sur la pédagogie spécialisée de 2007. Enfants calmes ou turbulents, avec des besoins spéciaux ou non: tous apprennent dans une même classe. «Dissoudre les classes spéciales et exiger davantage d'intégration, voilà qui était radical, analyse Urs Moser. Cela constitue en fait la seule réforme de ces dernières années qui ait été particulièrement audacieuse et qui ait exigé un changement de mentalité dans l'école.» Le scepticisme était grand: une partie des pédagogues, soutenus par le Syndicat des services publics, prophétisaient que la réforme représenterait une charge de travail supplémentaire que les écoles ne pourraient assumer. Selon eux, une baisse de performance des enfants dits «normaux» était inévitable. Il est difficile de dire si c'est le cas. L'intensité du débat public a en tout cas fortement diminué.

ORIGINES

«La population en Suisse est devenue de plus en plus mobile, explique Lucien Criblez. Pour que les enfants et les enseignants puissent changer sans heurt d'établissement, il fallait harmoniser les systèmes éducatifs cantonaux. Il ne devait plus y avoir de risque de pénalisa-

HARMOS

Moins de cantonalisme

tion dans sa scolarité à cause d'une organisation décentralisée.» La votation du 21 mai 2006 modifiant les articles de la Constitution sur la formation a validé la réforme par une majorité écrasante de 85,6%.

2009

IMPACTS

Avec Harmos («Harmonisation de la scolarité obligatoire»), les cantons sont tenus de définir au niveau national les éléments fondamentaux du système éducatif: l'âge d'entrée à l'école, la durée de l'école obligatoire, les conditions de passage entre différentes voies, ou encore les principaux objectifs des degrés scolaires. Ceux-ci ont été coordonnés dans les régions latines par le Plan d'études romand et en Suisse alémanique par le Lehrplan 21.

Le résultat net de la votation n'a pas évité craintes et critiques. On a parlé du démantèlement de l'éducation et de l'intrusion de bureaucraties. Pour certains, l'obligation d'envoyer les petits à l'école enfantine revenait à les priver de leur enfance. Pour d'autres, les élèves se seraient dépassés par l'apprentissage de deux langues étrangères au degré primaire. Les cantons se sont, eux, sentis menacés dans leur autonomie. L'harmonisation n'était pas très harmonieuse.

«Les études scientifiques sur l'impact de deux langues étrangères au primaire ont apporté des résultats divergents, relève Urs Moser. Mais deux choses sont relativement claires: d'un côté, les enfants plus âgés apprennent plus rapidement les langues étrangères que les

plus jeunes. De l'autre, la maîtrise maximale d'une langue sera d'autant plus grande que son apprentissage aura commencé tôt.»

Aujourd'hui, les réticences à propos d'Harmos semblent largement caduques. «Les avancées réalisées au cours d'une période de six ans seulement sont considérables», estimait en 2015 la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. De fait, l'importance revêtue par l'harmonisation de l'école obligatoire n'a jamais été aussi grande qu'aujourd'hui. Permettre le passage sans heurt d'une école à l'autre est un objectif désormais atteint. «Un effet négatif réside néanmoins dans la charge de travail générée par la mise en œuvre de la réforme», note Lucien Criblez.

«Quand la société change, l'éducation doit s'adapter.»

Lucien Criblez

LEHRPLAN 21

Des connaissances aux compétences

ORIGINES

Suite à Harmos, les cantons romands et le Tessin ont développé le Plan d'études romand. Les 21 cantons alémaniques et bilingues ont adopté le Lehrplan 21, publié officiellement en 2015. Chaque région s'est engagée à réformer ses programmes scolaires et à les mettre en œuvre collectivement. Ces curricula doivent assurer des objectifs comparables dans toutes les disciplines, tout en laissant aux cantons la possibilité de les adapter.

2015

IMPACTS

Ces plans dressent avant tout un tableau des compétences de base que les élèves doivent acquérir. Les critiques sur le Lehrplan 21 foisonnent: trop d'aptitudes à développer, pas assez de contenus clairement définis. «On a associé bien des choses qui n'étaient pas prévues, comme l'apprentissage autonome ou l'évaluation permanente de la formation», relève Urs Moser. De fait, le Lehrplan 21 reprend maints éléments qui figuraient déjà dans des documents antérieurs. Ceux-ci ont constitué une source d'inspiration importante lors de son élaboration. De nombreux supports pédagogiques existants peuvent continuer à être utilisés, et la liberté du choix des méthodes des enseignants n'est pas affectée.

DIGITALISATION

Pas de révolution high-tech

Apprentissage sur Youtube? La fin des maths, prises en charge par les ordinateurs? Difficile de prédire dans quelle mesure le numérique va changer le système éducatif. «Le débat sur la haute technologie sera le thème dominant des dix prochaines années, selon Lucien Criblez. Mais il serait naïf de croire que l'on peut changer l'éducation à travers les médias d'enseignement.» Pour Klaus Rummler de la Haute école pédagogique de Zurich, «l'accès à Internet dans tous les établissements représente avant tout une innovation en termes d'infrastructure».

futur

Il est clair que le programme scolaire devra davantage s'adapter pour préparer les élèves à la société numérique. Sa collègue Sarah Genner, spécialiste des nouveaux médias, énumérait dans la NZZ les savoir-faire à développer: la réflexion critique face à des sources numériques, des compétences dans la communication en ligne, des notions de sécurité des mots de passe et la compréhension des enjeux liés à la vie privée numérique et à la distraction numérique constante. Elle se disait confiante: avec son système de formation dual, la Suisse posséderait un immense avantage comparatif: «La maîtrise des dernières technologies propres aux différents métiers et secteurs peut s'apprendre sur le tas», écrit-elle. Les efforts sont là: les plans d'études ont introduit des modules portant sur les médias numériques. La formation constitue d'ailleurs un axe prioritaire du nouveau Programme national de recherche «Transformation numérique», géré par le Fonds national suisse.



«Régler la lumière et cadrer était difficile. Et quand j'ai reculé pour qu'on les voie mieux, le soleil était trop haut.»

Photo: Mélék. Sur l'image: Michael et Levin



«Le photographe nous l'a expliqué: des lignes qui partent vers l'arrière ouvrent une voie que l'œil suit jusqu'au bout.»

Photo: Giulio. Sur l'image: Betina