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: 7 (1985)

Heft: 1

Artikel: Le projet intercantonal SIPRI : à la recherches des effets conceptuels et instrumentaux dans les "écoles de contact"

Autor: Huberman, Michael

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786204

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: 11.10.2025

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

Le projet intercantonal SIPRI : à la recherche des effets conceptuels et instrumentaux dans les «écoles de contact»

Michael Huberman

Le projet intercantonal SIPRI a constitué un effort considérable pour avancer l'analyse de l'école primaire en Suisse et, au même temps, pour déboucher sur des expériences prometteuses dans quatre domaines prioritaires. Quels en ont été les effets? Au sein des «écoles de contact» associées au projet, l'impact a été, de manière générale, modeste. Sur le plan «conceptuel» (prise de conscience, compréhension, changement de perspective, apprentissages), les effets sont relativement forts. En revanche, l'impact «instrumental» (application des idées, maîtrise technique, changement et réorganisation des pratiques pédagogiques) a été plutôt faible dans la grande majorité des écoles.

Introduction et Survol

Le projet intercantonal SIPRI a été, on le sait, une grande entreprise en Suisse, surtout en Suisse alémanique. Pour un observateur externe, l'organigramme lui-même, pour ne pas chercher plus loin, fait déjà de l'effet: 4 groupes de travail de 20 personnes chacun et portant sur 4 thèmes différents, une trentaine d'écoles-«témoin» parsemées partout dans le pays, chacune disposant en principe d'un consultant externe; des personnes dites «de liaison» dans chaque canton, une représentant l'administration scolaire et l'autre les associations professionnelles; une série impressionnante d'études, de journées ou séminaires, de «hearings», de témoignages, d'expériences conduites dans les écoles, d'instruments d'évaluation, de recommandations, etc. Un grand échafaudage...

Le mandat lui-même a été également ambitieux. Il s'agissait à la fois d'un projet d'étude (une «*S*/tuationsanalyse der *PR*/marschule» = SIPRI) et d'un projet d'action. Théoriquement, les études analysant la situation devaient déboucher sur des expériences limitées, puis généralisées, dans les quatre domaines traités: objectifs de l'école primaire, évaluation des élèves, transition de l'école enfantine à l'école primaire et relations école-famille. Nous voici ainsi devant deux composantes: une composante intellectuelle ou conceptuelle, et une

composante opérationnelle ou instrumentale. Dans plusieurs cas, les mêmes personnes étaient concernées par les deux composantes. Par exemple, les enseignants au sein des écoles-témoin (écoles de contact) avaient à conduire une étude analytique de la situation dans leur école par rapport au thème choisi parmi les quatre thèmes possibles. L'encadrement était fourni par le consultant externe ou «Begleiter», lui-même affilié dans la plupart des cas à un service de formation ou de recherche. Il s'agissait ainsi d'un encadrement intellectuel, sous forme d'une formation continue livrée directement dans l'école. Mais cette composante conceptuelle se doublait d'une étape plus opérationnelle découlant de l'analyse. Par exemple, une analyse des pratiques existantes d'évaluation des élèves débouchait souvent sur la création de nouveaux instruments d'évaluation, voire de nouveaux carnets.

Je retiens ces deux aspects — la complexité organisationnelle du projet avec ses multiples organes et activités, et la multiplicité des objectifs touchant autant un champ conceptuel qu'un champ pratique ou opérationnel — parce que l'évaluation que j'ai conduite du projet les a retenus également. Tout l'apport mais également toute la faiblesse du projet peuvent être montrés à mon avis par ces deux facteurs. Toutefois, je propose ici de ne prendre qu'une dimension restreinte du projet, à savoir le travail accompli dans les écoles de contact, et d'en examiner les effets sur le plan conceptuel et opérationnel. Qu'est-ce que ce projet a «produit» à ces deux niveaux sur ses utilisateurs immédiats, les enseignants y ayant collaboré? Quelles traces a-t-il laissées localement?

Il sera donc question dans cet article de «l'impact» de SIPRI sur les enseignants — de l'impact intellectuel et de l'impact technique. Je propose de faire un constat à cet égard, en avertissant dès le départ le lecteur de deux faits préalables. D'abord, c'est un constat *intermédiaire*; de manière générale, le projet court encore pour 2 ans, sauf à Zürich. Toutefois, les résultats ultimes ne seront pas, à mon avis, sensiblement différents de ceux livrés ici. Ensuite, je compte limiter mes remarques précisément à un*bilan*, en présentant le «quoi» mais non pas le «comment», ni le «pourquoi» de ce «quoi». Les lecteurs intéressés par une analyse causale — ou du moins probabiliste — des mécanismes qui expliquent ces résultats devront consulter le rapport principal d'évaluation. (M. Huberman, *Le Projet Intercantonal SIPRI: un bilan, quelques réorientations et une vue de l'avenir.* Berne: CDIP, 1984, 130 p.)

Données et Démarches d'Enquête

Parlons d'abord de la source et de la forme des données sur lesquelles je me suis basé pour effectuer cette évaluation de SIPRI. Un détail mérite l'attention: je l'ai conduite seul. En principe il est difficile mais non impossible de conduire une évaluation tout seul. Essentiellement, le chercheur se transforme en détective privé intellectuel et construit progressivement, rigoureusement, les paramètres et les mécanismes du cas examiné. Ignorant, naïf, un peu dupe au départ, il

le devient progressivement moins au bout de plusieurs visites, observations, entretiens, analyses documentaires. Ce faisant, il s'entoure d'une variété de garde-fous pour assurer la validité et la fiabilité des données saisies. C'est là la partie la plus technique de l'entreprise: les différents exercices de «triangulation», de réplication, de recherche active de données discordantes par rapport à l'analyse émergente, etc. Il s'y ajoute des techniques de condensation progressive des données qualitatives, suivies de plusieurs procédés de vérification.

Dans l'ensemble, j'ai pu adopter une démarche conventionnelle de recherche empirique qualitative telle qu'elle a été opérationnalisée ces dernières années (Douglas, 1976; Patton, 1980; Huberman et Miles, 1983; Miles et Huberman, 1984). La démarche dépend surtout de la saisie des données de première main à travers les observations sur place, ponctuées d'entretiens et groupées en «vagues» successives de visites au fur et à mesure que les lignes de force se dessinent. Cette approche se reflète dans l'annexe, qui présente la base des données. On notera que l'effort est porté surtout sur les *observations des classes* dans les écoles de contact (n=43), les *entretiens avec les enseignants* (n=35), *les Begleiter* (n=28), *les autorités scolaires* (n=12) et *la direction du programme* (n=10). J'ai aussi examiné très soigneusement les *produits écrits* du projet, en particulier les rapports destinés à un public plus large. En définitive, l'essentiel de SIPRI pour les milieux scolaires réside en ce qui se passe dans les écoles de contact et ce qui se publie ou s'organise à partir des 4 projets partiels.

A noter, enfin, que le gros de cette prise d'information a eu lieu entre *octobre 1982 et octobre 1983*, avec une tentative ultérieure de suivre l'évolution générale, mais de façon forcément moins assidue.

Les Résultats et les Effets

Il s'agissait de la partie la plus poussée, voire la plus obsessionnelle de cette évaluation. En définitive, j'ai travaillé intensivement sur ce thème et je crois avoir saisi les données offrant le plus de garanties quant à leur fiabilité. A noter, toutefois, que je me focalise sur les tendances centrales de ces données plus que sur leurs variations.

La double question de base était la suivante: qu'est-ce qui s'est passé dans les écoles qui ne se serait pas passé sans le projet, avec quels effets? Il s'agissait à la fois d'effets positifs et négatifs, cognitifs (par ex. prise de conscience, apprentissage, compréhension) et instrumentaux, personnels et institutionnels, directs et indirects, anticipés et non-anticipés. A noter, encore une fois, que ce bilan s'opère à un moment *intermédiaire* dans la vie du projet, non à son terme.

Dans l'ensemble, *les effets sont modestes*, parfois très modestes, *si l'on cherche des impacts sur la pratique pédagogique des enseignants.* En revanche, *les effets sur le plan de «l'apprentissage» ou de la «compréhension»* des domaines

étudiés dans les quatre projets partiels *sont relativement forts.* En tant que projet d'étude et de réflexion, SIPRI a assez bien abouti; en tant que projet d'action ou de rénovation pédagogique, SIPRI a permis jusqu'ici relativement peu, à part dans quelques écoles exceptionnelles.

Il y a eu même des écoles de contact — environ 15% de l'ensemble — où ces effets, minimes sur le plan de «l'apprentissage», sont presque absents. Trouver de simples *traces* du projet dans ces écoles constitue un défi. Mais ces effets sont parfaitement alignés sur le niveau d'investissement dans le projet. Bref, on y a très peu fait pendant 2-3 ans et très peu en est resté. Ces 15% concernent les écoles à réunion mensuelle de l'équipe SIPRI, ayant peu ou pas d'activité entre les séances, à une Begleitung sporadique ou absente, à un manque d'intérêt poussé dans le domaine recouvert par le projet partiel, etc.

Enfin, même dans les écoles à effets forts et conséquents, les enseignants vivent SIPRI souvent comme un début, comme une «Aufwarmung». Ils n'ont pas l'impression d'avoir ouvert de grandes brèches ou d'avoir fait des progrès fulgurants. Plus précisément, ils parlent d'effets forts et conséquents sur le plan *conceptuel* (la réflexion, la compréhension, l'étude approfondie) mais modestes et tâtonnants sur le plan *instrumental*, c'est-à-dire sur le plan de l'activité pédagogique principale dans leurs classes, et ils ne s'attentent pas à des modifications fortes sur ce plan-ci d'ici la fin du projet. Vu l'analyse structurelle évoquée plus tôt, ce niveau d'impact serait logique et légitime.

En prenant l'ensemble des effets mentionnés ou observés, il est possible de les grouper *par thèmes* et *par fréquence de mention* (mentionné très souvent, souvent, occasionnellement). Regardons tour à tour les 10 thèmes évoqués:

1. **Thèmes évoqués très souvent** (par plus de 9 répondants ou groupes)

Collaboration accrue au sein de l'école. Essentiellement, au niveau des écoles de contact, SIPRI est un projet d'échanges latéraux entre enseignants. C'est à la fois sa caractéristique la plus originelle et la plus «travaillée». Ce qu'on fait le plus souvent dans l'école de contact est de discuter et de travailler en commun. De manière générale, cette dimension aurait porté le plus de fruits dans ces 3 directions:

a) *la résolution des problèmes et des conflits.* Quelques citations-type:

«Avant, on laissait pourrir les problèmes avant de les traiter, et lorsqu'on les traitait, ils étaient devenus des crises. Maintenant, on se les signale tout de suite et on les harponne immédiatement.»

«Lorsqu'il se passe quelque chose que l'un d'entre nous ne comprend pas, il va directement chez le collègue pour des éclaircissements... nous avons l'impres-

sion de fonctionner de manière plus efficace et surtout de manière moins crispée qu'avant».

Le fait de se trouver assez régulièrement à travers SIPRI, d'analyser en commun les problèmes et priorités de l'école, de dépasser un certain nombre de contentieux du passé, etc., crée le sens d'une *équipe agissante* au sein du corps enseignant — plus agissante dans les écoles où les rencontres ont été fréquentes et intensives. On aurait dépassé quelque peu l'isolement des uns et l'irresponsabilité des autres *(«si cela ne touche pas ma classe, je ne me sens pas concerné»).*

b) *création d'un climat plus cohésif.* On parle davantage «d'équipe» ou de «communauté» parmi le corps enseignant. On parle en même temps «d'ouverture» et de «respect pour autrui». Ce sont des leitmotive classiques dans la littérature sur les climats institutionnels: davantage d'échanges engendre davantage de cohésion, ce qui engendre davantage de tolérance. Ceci à son tour influe sur le taux d'innovation et sur la rapidité de résolution des problèmes en grande partie parce qu'on peut *avouer* les échecs et les problèmes sans se faire déconsidérer par les autres. De nouveau, certains enseignants questionnés constatent des effets plus conséquents que d'autres, mais les thèmes se retrouvent de manière analogue. Un témoignage-type: *«On peut réellement parler maintenant d'esprit de corps chez nous. J'avoue que j'écoute plus et mieux les autres; je les juge beaucoup moins; je parle plus souvent de ce qui ne va pas chez moi ou dans l'école sans penser à me camoufler ou à me protéger... on se connaît beaucoup mieux, quoi; il n'y a plus de raison de «jouer» comme avant, de ne parler que du Sportstag ou du chauffage.».*

c) *davantage d'échanges et de liens.* Travailler ensemble à un projet crée des effets «secondaires», à savoir que l'on est plus enclin à collaborer à d'autres projets, à partager son matériel, à chercher et à donner des conseils ponctuels. C'est ce qui se passe à la suite des liens établis entre enseignants lors du projet SIPRI. A travers *une* collaboration générale — le projet SIPRI —, il s'établit une multitude de petites collaborations pédagogiques occasionnelles, à la fois au sein du bâtiment et entre bâtiments là où le projet réunissait les enseignants de plusieurs bâtiments ou de différents ordres d'enseignement (par exemple, SIPRI-3: Kindergarten et écoles primaires).

Décentration, prise de conscience. L'analyse — individuelle et collective — de son propre enseignement paraît porter des fruits sous forme d'une prise de conscience de ce qu'on fait, réellement, dans la classe. Voici un témoignage:

*«Avant je **faisais**, tout simplement; à présent, je me vois faire, et quand je le fais, je vois mes erreurs, les choses que je néglige... c'est comme si je portais une autre paire de lunettes. Je me vois autrement, de façon plus critique, avec plus de distance. C'est un peu dur, mais, vous savez, cela m'amène à changer les choses que je n'avais tout simplement pas **vues** avant.»*

Qu'est-ce qu'on «voit» mieux? Les enseignants, dans le sous-projet 2 (docimologie), voient les biais dans leur manière habituelle d'observer les élèves, y compris leur tendance à mettre des étiquettes sur les enfants. Ils «voient» également que, tout en prônant l'évaluation «formative», souvent ils n'expliquent pas aux élèves le pourquoi des fautes commises mais fournissent simplement la bonne réponse. Ceux du sous-projet 3 (transition à l'école primaire) comprennent mieux ce qui s'est fait à l'école enfantine et comment on peut en tirer profit par la suite. Bref, ils se défont de quelques stéréotypes: à propos des enfants, à propos des maîtresses de l'école enfantine (*«Mon Dieu! Ce sont de vraies cliniciennes, des professionnelles! Je pensais qu'elles ne faisaient que des jeux frivoles.»*), à propos de l'intérêt de l'approche pédagogique adoptée à l'école enfantine.

En ce sens, la prise de conscience, parfois, «fait mal»:

«Je voulais davantage de contact avec les parents. Bien. On a fait un tas de choses avec eux. Et je me suis rendu compte que je n'étais pas d'accord de partager mon «pouvoir» avec eux, que je voulais être le chef, les faire travailler pour moi, sans histoire, sans trop me demander. Je sais maintenant que cela ne joue pas. Je dois lâcher du pouvoir, je dois entrer dans les histoires et les conflits si je veux vraiment avoir un impact sur l'enfant à travers ses parents. Bien, je l'ai fait. C'était dur. Mais ça valait mille fois le coup.».

2. **Thèmes évoqués souvent (par plus de 6 répondants ou groupes)**

Etre devenu plus «professionnel». Ce thème prend plusieurs formes:

— On se perçoit comme plus *systématique*: *«Maintenant, j'enseigne en fonction de mes objectifs; avant, j'essayais simplement de couvrir le manuel ou les fiches... Et je contrôle mieux ce qui est appris et non appris».*

— On parle davantage de *décentration professionnelle*: *«Je comprends mieux comment et surtout pourquoi les autres font autrement, et j'arrive alors à leur emprunter les choses, alors qu'avant c'était l'échange d'anecdotes qui n'aboutissait à rien pour moi.».*

— Il est question de *davantage de complications*: *«Avant c'était simple: je faisais, je notais, j'observais. Cela allait plus ou moins bien. En m'attaquant à des choses allant moins bien, j'ai vu que c'était diablement compliqué, mais qu'il fallait passer par là.».*

— On s'imagine *plus compétent qu'avant*: *«Oui, je sais de quoi je parle maintenant quand je parle de l'évaluation ou de l'observation systématique des élèves. Sans complexe et — j'étais étonné — devant un groupe d'inspecteurs ou devant d'autres enseignants. Je ne l'aurais jamais cru.».*

— On est également plus *confiant* dans les discussions analytiques ou conceptuelles. Le «jargon» ne fait plus peur; on y accède plus facilement. De même, aborder les «spécialistes» devient chose plus naturelle.

— On se perçoit comme *plus réfléchi*, plus capable de thématiser ou d'analyser un problème de façon rigoureuse et systématique, tout en reconnaissant la multiplicité de facteurs qui interviennent. *«Les autres me disent de faire gaffe; je commence à fonctionner comme un chercheur!»*

Davantage de centration sur l'enfant. Ces propos émanent des enseignants des sous-projets 2 (docimologie) et 1 (objectifs et matériaux didactiques). De par le travail de SIPRI, ils perçoivent mieux comment l'élève se construit son savoir et comment le côté affectif influe sur le côté intellectuel. Ces enseignants parlent de *«mieux écouter, mais réellement écouter, ce que les enfants me disent»... de «voir un Lehrplan du point de vue des enfants et non plus seulement comme un contenu à couvrir»... de «faire davantage confiance à l'enfant, dans le sens de ne pas le gaver continuellement et de le laisser, lui, dicter la suite d'une leçon selon ce qu'il comprend.».* Apparemment, ce sont là les effets d'une série d'activités entreprises au sein du projet: l'étude plus systématique du processus d'apprentissage, les observations approfondies du fonctionnement des élèves en classe, les essais d'élaboration d'un matériel didactique plus flexible ou davantage axé sur l'activité cognitive de l'élève. Voici un témoignage assez frappant:

«J'ai appris que, somme toute, j'étais dans son chemin (celui de l'élève), que je l'empêchais souvent d'apprendre. Il fallait que je m'écarte, moi, que je le laisse aller et que je le suive... C'était drôle — toute une découverte, un peu troublante au début mais très efficace par la suite».

3. **Thèmes évoqués occasionnellement** (par au moins 3 répondants ou groupes) Passons-les plus rapidement en revue:

Renforcement des idées ou pratiques actuelles: apparemment, SIPRI a permis à quelques uns de confirmer leurs intuitions, de leur donner plus de confiance dans leurs propres convictions, de «légitimer» leurs pratiques expérimentales, de pouvoir convaincre d'autres personnes de travailler dans le même sens.

Prise de conscience critique: on serait devenu plus critique à l'égard des pratiques ou des règlements actuels, à force de les avoir étudiés plus en détail.

Passage à l'acte: SIPRI était l'occasion de passer enfin à l'acte dans la classe ou au sein de l'école — de *faire* les changements ou les expériences qu'on hésitait à faire pendant des années, plutôt par léthargie ou par incertitude.

Elargissement du monde: c'est l'aspect «réseau régional/intercantonal» du projet. On a fait la connaissance d'autres enseignants, formateurs et cadres à travers les échanges et les journées d'étude. Ces connaissances élargissent les perspectives et créent un réseau de collègues plus large auquel on fait périodiquement appel.

Accélération des changements personnels: il s'agit d'un effet secondaire qui touche un sous-groupe d'enseignants particulièrement dynamiques. Les idées de changement — au sein de la profession, en dehors de la profession — se concrétisent, deviennent plus urgentes, donnent lieu à des décisions conséquentes.

Découragement: voici un effet plutôt négatif. A travers SIPRI, l'on se rend compte de la complexité des phénomènes étudiés, de la difficulté d'opérer des changements, même mineurs, et des besoins monumentaux pour aboutir à des résultats très modestes.

Augmentation du répertoire: la perception de disposer de davantage d'outils (d'analyse, d'observation, de diagnostic, de différenciation, de comparaison avec les pratiques d'autrui, de travail avec les parents ou les pairs). En effet, j'ai été frappé par la multitude de petites «expériences» conduites au sein du projet, souvent autour d'un matériel didactique nouveau, mais aussi conduites dans l'élaboration des outils d'évaluation et d'observation et dans les tentatives de collaboration avec les parents.

Synthèse: l'envergure des résultats

J'ai parlé plus haut d'effets «modestes» dans l'ensemble ou, plus précisément, d'effets cognitifs/intellectuels plutôt élevés face à des effets pratiques comportementaux plutôt légers. Avant de tenter une analyse plus approfondie, deux remarques s'imposent:

1. *Les enseignants plus «avancés» ont progressé proportionnellement plus vite.* En effet, plusieurs équipes dans une école de contact avaient déjà collaboré. La partie «Ist-Zustand» avait été faite depuis longtemps; on en était à l'expérimentation des pratiques alternatives au moment de se rallier à SIPRI. Comme SIPRI fournissait des conditions de travail intéressantes (un Begleiter, parfois des échanges, des contacts avec d'autres équipes, une autorisation de conduire des expériences limitées), ces écoles-là en profitaient au maximum. Les *réalisations* (matériaux, projets, prototypes, instruments) proviennent surtout de ces établissements. En revanche, les écoles se réunissant pour la première fois en équipe dans le cadre de SIPRI ont mis un temps considérable pour dépasser la phase «Ist-Zustand».

2. *Pour beaucoup d'enseignants, le thème du sous-projet constituait déjà un saut conceptuel important.* Par exemple, l'idée de l'évaluation «formative» constitue une manière entièrement nouvelle de regarder le processus d'évaluation. Une nouvelle logique diagnostique remplace une logique normative; les instruments d'évaluation revêtent une fonction de dépistage et de réorientation didactique qui change assez radicalement le travail en classe. En outre, il faut arriver à comprendre l'idée que l'on peut se faire *et* d'une évaluation «formative» *et* d'une évaluation «sommative», sans sacrifier l'une nécessairement à l'autre, etc. Pour un pédagogue, ce changement de perspective équivaut au changement Galiléen après Kepler, ou aux idées d'Einstein après celles de Newton. C'est une réorientation conceptuelle lente, très lente, et il y a peu de possibilités de raccourci.

C'est ainsi que j'ai trouvé dans plusieurs écoles des incertitudes, des confusions ou des versions très absolues de ces concepts encore présentes plusieurs années après le démarrage du projet et présentes en dépit des lectures, des discussions ou des journées d'étude. C'est normal (bien que plusieurs Begleiter aient été frustrés par cette «lenteur» de compréhension), et c'est symptomatique du temps brut requis pour opérer à partir de changements conceptuels réellement assimilés. Dans ce sens, les réalisations pratiques sont plus *faciles* à opérer. Seulement, si ces réalisations reposent sur des idées mal comprises, elles sont vouées à l'échec.

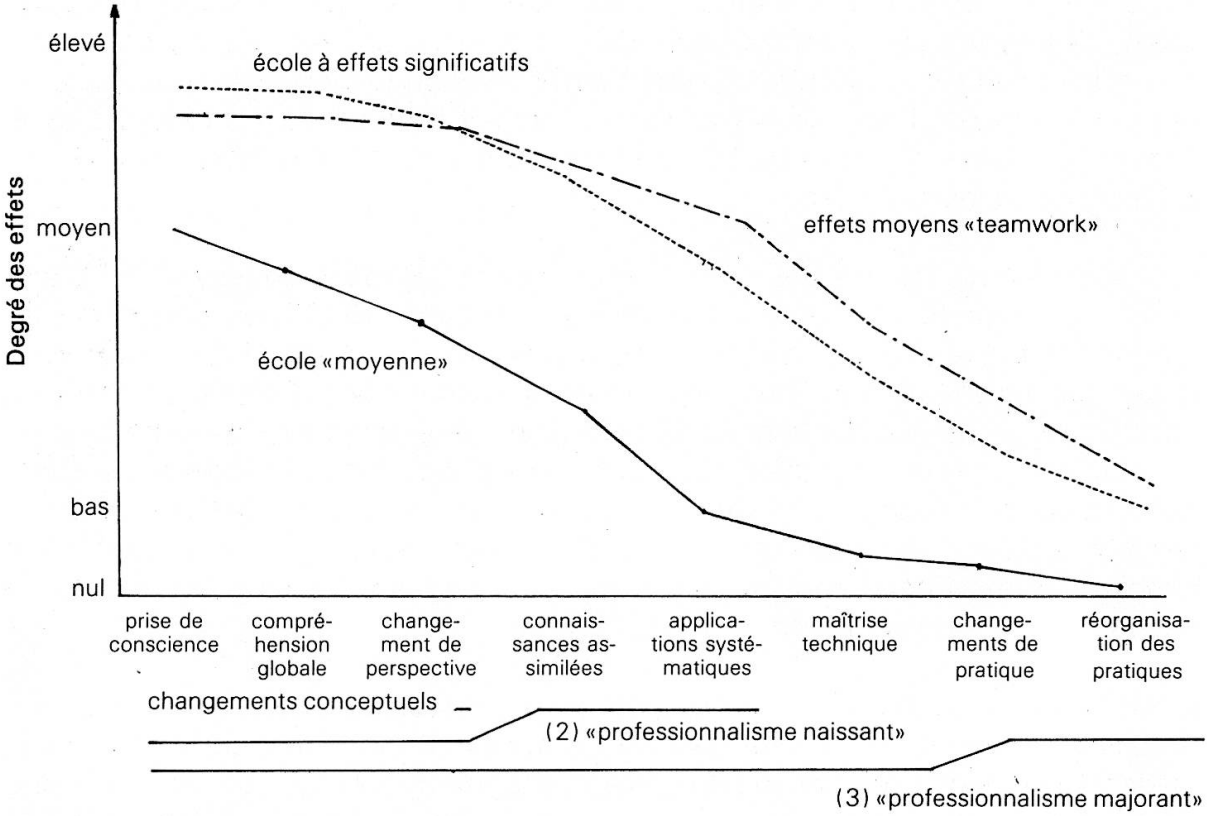
J'ai aussi trouvé parfois des contradictions entre les idées émises et les pratiques courantes. Par exemple, j'ai assisté à une séance SIPRI consacrée à l'évaluation formative avant d'observer trois classes dans lesquelles les erreurs commises par les élèves donnaient lieu automatiquement à la réponse correcte — sans tentative de clarifier le sens de l'erreur et sans démarche de remédiation. De nouveau, l'on en était manifestement à une phase *initiale* de compréhension du concept de l'évaluation formative, à une prise de conscience, une compréhension diffuse et globale, ce qui faisait que ces enseignants ne voyaient tout simplement pas l'écart entre leurs pratiques courantes et les incidences du concept sur ces mêmes pratiques.

Essayons de résumer tous ces propos dans un tableau analytique. Sur l'axe horizontal, l'on trouve 8 «stades» ou «étapes» de résultats, allant des plus «légers» (prise de conscience) aux plus conséquents (réorganisation des pratiques). Cette progression cadre bien avec les recherches empiriques à ce sujet et elle cadre bien aussi avec la séquence évoquée par les maîtres questionnés dans les écoles de contact. Normalement, la progression est ordinale; les étapes ultérieures présupposent les étapes antérieures — il faut une «prise de conscience» pour atteindre une étape de «changement de perspective», etc.

Toujours en bas du tableau, j'ai groupé les répondants en 3 «familles» correspondant aux trois groupes extrapolés des réponses. Le premier groupe — cons-

Toujours en bas du tableau, j'ai groupé les répondants en 3 «familles» correspondant aux trois groupes extrapolés des réponses. Le premier groupe — constituant environ 50% de l'échantillon — n'atteint que les changements conceptuels. Ceux du deuxième groupe — environ 35% de l'ensemble — vont plus loin; ils arrivent à faire quelques applications systématiques des notions apprises. Le thème ressortissant de leurs remarques est celui d'un «professionnalisme naissant» à travers SIPRI. Enfin, le troisième groupe — le 15% restant — arrive à une réorganisation des pratiques courantes dans l'école et dans la classe; ces gens évoquent un «professionnalisme» plus accentué, mieux assis, à la suite de leur engagement dans le projet.

Ecoles de contact: type et degré des effets pour différents types d'école et pour l'objectif «travail en équipe»



Si l'on évalue ensuite le degré des effets, l'axe vertical nous donne l'échelle progressive (de «nul» à «élevé»). Nous trouvons dans le tableau lui-même le profil du type et du degré des résultats pour trois différents objets. L'école de contact «moyenne» obtient des résultats intéressants sur le plan conceptuel, mais enregistre peu d'effets sur le plan instrumental. En revanche, l'école à «effets significatifs» (environ 12 % de l'ensemble) parvient à des résultats élevés sur le plan conceptuel et à des résultats intéressants sur le plan pratique. Enfin, il y a une

catégorie particulière d'effets obtenus par environ deux tiers des écoles, mais à des degrés différents. Il s'agit des effets sur le plan du travail en équipe (teamwork). Pour cet objectif précis, les résultats sont impressionnants. Ils recouvrent les sous-thèmes évoqués dans le thème «collaboration accrue au sein de l'école» et ils indiquent que, sur ce plan-là, l'école de contact «moyenne» arrive à des résultats concrets intéressants.

Conclusion

Le fait d'être content ou mécontent d'un tel bilan dépend, bien entendu, des attentes du départ. Certains peuvent estimer que ces résultats sont maigres en fonction des espoirs ou des possibilités au moment du lancement du projet. D'autres peuvent argumenter que le fait d'avoir accompli quoi que ce soit au sein d'un projet aussi complexe, dispersé et peu appuyé de l'extérieur constitue déjà un exploit.

Il est possible, je pense, de dégager des sources de variation entre les projets à effets conséquents et ceux à effets dérisoires, les facteurs explicatifs nous permettant de ne pas minimiser l'impact là où il a été faible. En partie, ces facteurs sont «manipulables». Par exemple, le temps brut consacré — la somme, son organisation, son emplacement, son agencement dans la durée — est déjà un facteur important. En définitive, que peut-on réellement attendre d'un niveau d'activité au sein d'une école de contact SIPRI qui consiste en une réunion entre enseignants pendant deux heures tous les 15 jours ou une fois par mois, assortie d'un appui très sporadique de la part d'un consultant externe qui ne passe jamais dans les classes?

J'ai assisté à quelques-unes de ces réunions - souvent à midi, le seul moment libre pour tous. Il faut une demi-heure pour reprendre le travail au début puis une demi-heure pour organiser la suite. Entre-temps, il faut aussi manger quelque chose... Le tout repose, en définitive, sur le travail accompli par quelques-uns entre ces séances, c'est-à-dire après l'école, travail que les *autres* doivent trouver le temps d'assimiler également. Ce niveau d'activité, cette disponibilité effective correspondent à la *majorité* des écoles de contact observées. Dans ces conditions-là et sans le feu sacré ou un dévouement colossal, on ne pouvait tout simplement pas s'attendre à grand chose. Je me suis parfois demandé, je l'avoue, pourquoi l'on avait échafaudé un projet intercantonal à une telle échelle pour déboucher sur ce niveau relativement dérisoire d'activité locale.

En revanche, d'autres facteurs explicatifs sont à la fois moins «manipulables» et moins simples, par exemple ceux qui touchent aux attitudes à l'égard du projet de la part des autorités communales ou cantonales, ou bien à la structure organisationnelle éclatée de l'école primaire en Suisse qui rend très difficile un travail intégré entre enseignants autour des priorités en commun. Il y en a bien d'autres, et ces facteurs sont nécessairement cumulatifs et interactifs, de telle

sorte qu'ils se présentent différemment d'un canton à l'autre. Sur le plan analytique, c'est une sorte de casse-tête, ou de puzzle; mais c'est un puzzle qu'on arrive à résoudre.

En outre, je dirai que la plupart de ces facteurs sont un peu *plus* manipulables et un peu *plus* simples que l'on veut bien le croire. On a quelque peu tendance dans la communauté de chercheurs en Suisse, je pense, à prendre un obstacle pour une fatalité et ainsi à baisser assez facilement les bras. Or, il y a toujours de la «latitude», du «Spielraum» dans le paysage scolaire communal ou cantonal, et souvent un peu plus qu'il n'en apparaît à première vue. Est-ce que SIPRI l'a exploité au maximum, ce Spielraum? Voilà une question intéressante pour une autre analyse. Pour le moment, bornons-nous à constater les effets de ce qui a été tenté et demandons aux initiateurs du projet si, honnêtement, de manière réaliste, ils s'attendaient à plus.

RÉFÉRENCES

Douglas, J., *Investigative Social Research.* Beverly Hills, CA.: Sage, 1976.

Huberman, M., et Miles, M., *L'Analyse des données qualitatives: quelques techniques de réduction et de représentation.* Neuchâtel: I.R.D.P., 1983.

Miles, M., et Huberman, M., *Qualitative Data Analyses.* Beverly Hills, CA.: Sage, 1984.

Patton, M., *Qualitative Evaluation Methods.* Beverly Hills, CA.: Sage, 1980.

ANNEXE 1

Evaluation de SIPRI - Base des Données

Nombre de visites aux écoles de contact = 12 (50% de l'ensemble). Si l'on ajoute les entretiens multiples auprès des Begleiter concernant encore 5 écoles de contact, on arrive à 71% de l'ensemble.

Ecoles de contact	SIPRI - 1 = 3
	SIPRI - 2 = 5
	SIPRI - 3 = 2
	SIPRI - 4 = 2

Entretiens approfondis, projet ATE (SIPRI-2, Suisse Romande) = 4 (BE, GE, VD, NE) + SIPRI-BE (1)

Observations

- des journées d'échange = 2 (SIPRI-1, SIPRI-2)
- des classes dans les écoles de contact = 43
- des réunions SIPRI dans les écoles de contact = 2 (SIPRI-2, SIPRI-3)
- des activités de formation = 2

Entretiens structurés = 118

- entretiens individuels (enseignants dans les écoles de contact) = 21
- entretiens de groupe d'enseignants dans les écoles de contact = 14
- des Begleiter = 28
- des directeurs des projets partiels = 9
- des autorités scolaires (DIP) = 12
- des membres des groupes de travail = 10
- du personnel des services de recherche / de formation non affiliés avec SIPRI = 2
- des membres d'une commission scolaire = 3
- de la direction de SIPRI (directeur + équipe de direction) = 10 dont 6 séances de consultation / «de-briefing» auprès de la direction du projet
- de la CDIP et son secrétariat = 4
- des associations professionnelles = 4

Nombre de documents analysés systématiquement (par ex., Werkstattberichte, rapports de groupe, rapports des écoles de contacts) = 67

Nombre de pages de «fieldnotes» avant condensation et analyse = 540

ZUSAMMENFASSUNG

Das interkantonale Projekt SIPRI: Evaluation der konzeptuellen und instrumentellen Ergebnisse auf der Ebene der einzelnen Schulen

Das Projekt SIPRI stellt einen bedeutenden Versuch dar, die Analyse der Primarschulen in der Schweiz zu erweitern und, darauf aufbauend, nach neuen Möglichkeiten der Schulpraxis in vier bevorzugten Bereichen zu suchen. Welche Ergebnisse wurden erzielt ? Die Wirkung innerhalb der «Kontaktschulen», die im Projekt mitgearbeitet hatten, war im allgemeinen mässig. Auf der konzeptuellen

Ebene (Bewusstmachung, Verständnis, Einstellungsveränderung, Lernprozesse) wurden relativ weitreichende Erfolge erzielt. Hingegen blieb die Wirkung im instrumentellen Bereich (Anwendung von Ideen, technisches Können, Veränderung des pädagogischen Handelns) für eine Mehrheit der untersuchten Schulen eher schwach.

SUMMARY

The Intercantonal Project SIPRI: Evaluating the conceptual and instrumental outcomes at the school-building level

The SIPRI project constituted an ambitious attempt to analyze the Swiss primary school and, from there, to launch experiments in four primary areas. What are the results ? At the level of the «contact schools» affiliated with the project, the overall impact has been modest. The conceptual effects (awareness, understanding, attitude shifts) are fairly strong, but the more instrumental effects (applications, technical mastery, practice change in the classroom) appear to be weak in the vast majority of schools studied.