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: 8 (1986)

Heft: 3

Rubrik: Kontrovers

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: 14.01.2026

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

Kontrovers

Zum Thema «Schulversuche»

Spätestens seit der Veröffentlichung des Deutschen Bildungsrates über Schulversuche mit Gesamtschulen geistert eine Vorstellung über Schulversuche durch Bildungspolitik und Schulentwicklung, die wissenschaftlich begleitete Schulversuche als Mittel schulpolitischer Entscheidungsfindung ansieht. Diese Vorstellung liegt auch den in diesem Heft vorgestellten Zürcher Schulversuchen zur Umgestaltung der Volksschuloberstufe zugrunde. Wie kürzlich an Forum für Forschung und Entwicklung im Bildungsbereich (Schweiz. Gesellschaft für Bildungsforschung) gezeigt werden konnte, werden in anderen Kantonen Schulversuche auf anderer Weise verwendet, um Entwicklungen der Schulorganisation durchzuführen. Im Kanton Tessin hatten die Schulversuche im Zusammenhang mit der Einrichtung der scuola media die Aufgabe, den gesetzlichen Rahmen mit einer geeigneten Organisationsform der scuola media auszufüllen. Es wurde also eine Entwicklungsaufgabe nach dem schulpolitischen Grundsatzentscheid ausgeführt. Im Kanton Bern ist ein ähnliches Vorgehen geplant. Es sollen wegen der unterschiedlichen Schulverhältnisse im Kanton verschiedene Varianten der Oberstufenorganisation möglich sein, deren konkrete Ausgestaltung im Sinne von Schulversuchen überprüft wird. Schulversuche erhalten dadurch mehr illustrativen Charakter für die verschiedenen Ausgestaltungsmöglichkeiten.

Während im Zürcher Vorgehen die Uebertragung der in den einzelnen Versuchsschulen erprobten neuen Obestufenorganisation auf den ganzen Kanton die schulpolitische Hauptschwierigkeit sein dürfte, stellt sich dieses Problem im Tessin nicht, weil die scuola media gesetzlich eingeführt wurde. Die Einführung wird praktische Hindernisse (z.B. die Umstellungsbereitschaft der Lehrer des alten Systems) überwinden müssen. In Bern könnte sich das Uebertragungsproblem aufsplittern und deshalb weniger erheblich sein, weil es regional zu lösen ist.

In allen drei Beispielen sind Schulversuche der für die Entwicklung der Schulorganisation gewählte Weg, um ein schulpolitisch zentrales Element der Volksschule anzupacken. Inwieweit dieser Weg erfolgreich ist, darüber sind die Meinungen geteilt. Lesen Sie, mit welcher kritischen Sichtweise M. Hubermann den Schulversuchsweg betrachtet.

L. Oertel

La stratégie de «Schulversuche»: est-elle encore valide?

Introduction

Le thème «Schulversuch» est un serpent de mer. Empiriquement, il nous est quasiment impossible d'en déterminer l'efficacité absolue en tant que stratégie de changement. Conceptuellement, nous sommes sur un terrain vague. Beaucoup dépend de l'origine du projet, des acteurs en jeu et de l'objectif final. En particulier, il nous faut savoir qui initie un tel projet (l'émetteur, en quelque sorte) et qui en est la cible (le récepteur), car il ne faut pas se tromper: un projet pilote est presque toujours le projet d'une instance cherchant à opérer des changements chez une autre instance. Il y a peu de «projets pilotes» réciproques - même s'il y a des volontaires - mais plutôt une stratégie globale chez une des parties, pour laquelle l'autre partie est le lieu «d'adoption» ou de «résistance.» C'est la raison pour laquelle, lorsque nous parlons «Schulversuch», nous parlons presque toujours en termes «stratégiques», avec des métaphores quelque peu militaires (mobilisation, résistance, extension, mise en oeuvre, régulation).

Ceci dit, il peut être instructif d'étudier le Schulversuch en tant que procédé classique d'innovation scolaire. De quel modèle d'innovation scolaire s'agit-il? Quels en sont les présupposés? Et il peut être également instructif de regarder plus loin: comment va-t-on du projet pilote à la réforme généralisée - du Schulversuch au Schulreform?

L'attrait du modèle du projet pilote

Si je suis directeur de l'enseignement (chose peu plausible, il est vrai), et si je veux entreprendre une réforme majeure, comment vais-je m'y prendre? Si je suis très sûr de ma réforme et de mon contrôle sur le système éducatif, je la mettrai en oeuvre partout et tout de suite. Simplement, je suis peu souvent dans cette situation-là, car (a) si c'est une véritable réforme, je ne pourrai pas être si certain de son efficacité (par définition, c'est une chose qui ne s'est pas faite chez moi); et (b) mon 'contrôle' effectif sur les autres est très limité. En effet, le cimetière pédagogique est jonché de réformes qui ont été décrétées mais jamais mises en oeuvre. Il se peut même que la majorité des réformes éducationnelles «majeures» en cours dans les cantons suisses - comme ailleurs - n'ait pas réellement lieu. C'est-à-dire, si je prenais la liste des composantes essentielles de ces réformes et me promenais d'école en école, je verrais un «taux d'utilisation» plutôt réduit, même après quelques années.

Mais j'ai une autre voie en tant que directeur. Je peux réaliser ma réforme de façon progressive. Je choisirai quelques écoles «pilotes» et j'y introduirai

la réforme de façon à voir ce qu'elle apporte. Ensuite, si c'est concluant, je la «généraliserai». Afin de prendre cette décision, j'en ferai une «évaluation» ou une «recherche-action» par l'intermédiaire de mon service de recherche.

Nous y voilà. Avouons que cette stratégie est séduisante. D'une part, l'innovation est conduite à un niveau réduit, «maîtrisable». Si elle échoue, les conséquences sont minimes. Si elle tombe en panne, le nombre d'unités concernées rend possible le dépannage rapide. En outre, c'est une stratégie économique. Par ailleurs, la stratégie de «projet pilote» paraît «sérieuse». Elle implique l'étude «scientifique» par des «spécialistes» - étude qui fournit des «preuves» sur la validité et la faisabilité de l'entreprise. Enfin, politiquement, cette stratégie est habile. Elle montre aux autres qu'en tant que responsable, je travaille déjà dans une direction «progressiste», mais je ne prends pas de risques inutiles. Je m'engage à faire quelque chose, mais je ne m'engage pas à réellement passer à l'acte de façon conséquente. Dans le même sens, je donne un «théâtre d'action» aux gens dans mon service (enseignants, chercheurs) qui essaient depuis longtemps de réaliser une telle innovation et qui croient, à tort ou à raison, qu'ils pourront ainsi en démontrer les mérites et en accélerer la généralisation.

Un modèle discrédité?

L'attrait de ce modèle est tel qu'il continue à être largement utilisé. Les arguments cités ci-dessus sont convaincants, logiquement et empiriquement. Cependant, au cours des dernières années les recherches sur le processus d'innovation en ont mis en doute l'efficacité. Comment cela?

Dérivation du paradigme «Recherche et Développement». Le modèle «Schulversuch» n'est pas radicalement différent d'un modèle industriel quelconque. Pour développer un nouveau produit chimique, disons, on passe un peu par les mêmes stades: conception, dérivation d'un prototype, essai en situation «expérimentale», évaluation et rectification, fabrication en masse. Or, le processus de développement d'un «produit» éducatif n'est jamais aussi linéaire, rationnel, prévisible. De même, les systèmes éducatifs n'ont ni le temps ni l'infrastructure de mener à bien un tel scénario. Ainsi, ce scénario commence à dérailler. En voici trois effets «pervers» les plus fréquents:

1. *Surmobilisation des ressources.* Les projets pilotes coûtent bien davantage que les opérations usuelles, et les coûts réels sont toujours supérieurs aux estimations. Par conséquent, on finit par surinvestir par rapport à d'autres priorités-clés. Toutes proportions gardées, il y a le danger d'une logique «Concorde» ou d'une logique «Vietnam»... «encore un peu et la démonstration sera faite». Si, par exemple, j'examine le nombre et le degré de gravité de problèmes non résolus à un moment donné au sein des écoles, et puis j'additionne le temps consacré à la solution de ces

problèmes par (a) les cadres, (b) le personnel technique, (c) le personnel de recherche, je verrai très probablement la chose suivante: le temps investi dans la conduite ou dans l'évaluation des «expériences» est nettement supérieur au temps investi dans le dépistage ou dans la résolution de problèmes aïgus. Cela laisse songeur. On «emprunte» en quelque sorte des ressources pour financer un projet supposé résoudre, à terme, un ou plusieurs de ces problèmes aigus. C'est une hypothèque à risque, pour la raison suivante:

2. *«Gel» décisionnel et instabilité de la situation.* Les critiques de Schulversuche parlent souvent «d'Alibiübung», et ils n'ont pas entièrement tort. Tant que le projet pilote court, on ne touche pas, ou peu, au reste des écoles; on «attend les résultats». En attendant ainsi, on risque une réelle détérioration et on rate l'occasion de porter des remèdes efficaces. On crée également un certain ressentiment. Au même temps, la situation évolue. Le contexte du départ - dans lequel on a mis sur pied le Schulversuch - n'est souvent plus le même au moment de généraliser. Les politiciens changent d'avis. Les choses évoluent. Les choses pourrissent. Les choses s'améliorent. En effet, une faille majeure du modèle «Recherche & Développement» - et qui provient de sa logique «industrielle» - est la prémisse que l'environnement externe restera stable pendant la période d'expérimentation. Enfin, les résultats «concluants» ne le sont jamais. Ils sont intéressants, prometteurs, peut-être encourageants, mais ils sont trop peu souvent univoques de façon à justifier une extension massive du dispositif tel qu'il a été étudié.

3. *Le problème de généralisation.* D'une part, c'est un problème de validité externe. On sait que le milieu dans lequel s'opère le projet pilote est quelque peu artificiel: ressources exceptionnelles, personnel plutôt acquis, appuis techniques constants, dérogation aux règlements et aux usages, attentes externes souvent plus bienveillantes. Cela ne veut pas dire que tout se passe bien, mais que les choses se passent autrement dans ce «système temporaire». Or, la transposition à une structure d'accueil différente implique des transformations imprévisibles. Si elles sont grandes, ces transformations, pourquoi avoir passé tant de temps au stade «pilote» ne correspondant pas aux lieux d'application ultime?

D'autre part, c'est un problème technique, et non des moindres. Comment progresser de 5 écoles à 25 ou à 50 ou à 500? A partir d'un certain seuil, c'est un changement de nature qui s'instaure à côté d'un changement de degré. Gérer un groupe de 3 enfants, puis en gérer un groupe de 6 constitue deux modes de gestion différents et non pas un seul mode renforcé doublement.

Depuis quelques années, nous avons un assez grand corpus de recherche sur les tentatives de généraliser les projets pilotes à l'ensemble du système

scolaire. On peut désormais énumérer les facteurs-clés, les dispositifs efficaces et inefficaces, les variables modératrices, les variables qui corrèlent positivement et négativement avec «l'institutionnalisation» des réformes. Le grand problème est que ces explications sont *post hoc;* on sait comment il aurait fallu faire... On peut ainsi expliquer la réussite de la généralisation mais non pas la prédire. En outre, on fait comme si les variables-clés étaient «amovibles», ce qui n'est pas évident. Mais il y a des leçons utiles dans cette littérature: la pertinence d'un certain autoritarisme, le «timing» optimal des ressources (formation, supports, consultations, aide technique), l'inévitabilité d'un «marchandage» sur le degré de transformation de l'innovation lors de sa mise en oeuvre, l'importance de la maîtrise technique (déterminante et non pas conséquence de «l'engagement» de l'acteur). Et une dernière leçon: la phase pilote ne paraît pas avoir fait gagner beaucoup de temps; elle n'a pas été un raccourci. Autrement dit, s'il avait su, dès le départ, qu'on allait vers une généralisation, on aurait pu travailler plus rapidement en mettant en place un bon dispositif d'appui et de dépannage et en se lançant tout simplement dans un assez grand nombre d'établissements. Autrement dit, la stratégie «pilote» traduit surtout l'incertitude politique et non pas la préparation à une application généralisée. Incertitude légitime, et donc stratégie légitime, mais elle risque bien de nous mener ailleurs que là ou nous voulions réellement aller.

Enfin, ces recherches montrent clairement qu'il est diablement difficile de réussir une grande innovation. C'est une des raisons pour lesquelles le nombre de grandes réformes est en constante diminution. Même dans la conjoncture la plus favorable, nous avons sous-estimé la difficulté à opérer une brèche majeure dans le système éducatif. Ce n'est pas une raison d'y renoncer à l'avenir - surtout quand on en saisit de mieux en mieux les mécanismes déterminants. Mais en tant que chercheur ou praticien, il y a là un dilemme par rapport à notre investissement et à notre efficacité dans un Schulversuch. En effet, les démarches les plus payantes pourraient bien être soit plus banales (la résolution de problèmes ponctuels empêchant un fonctionnement tolérable) soit beaucoup plus ambitieuses (l'attaque frontale contre un dysfonctionnement majeur). La question est encore ouverte - voire plus ouverte que jamais.

Michael Huberman, Université de Genève