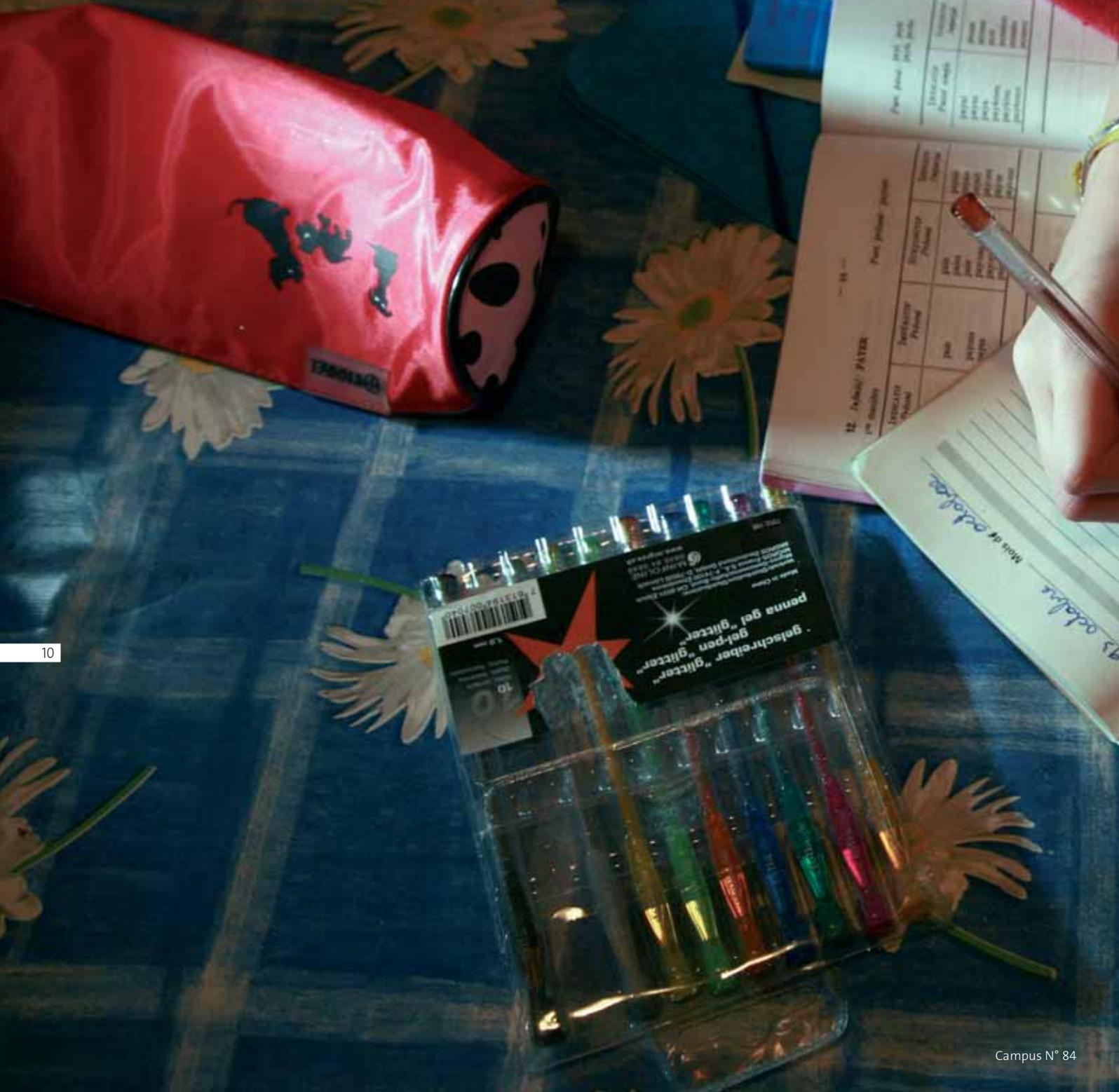


Ecole: les défis d



e la pédagogie

> Doyen de la Section des sciences de l'éducation, Bernard Schneuwly défend une conception pragmatique de la pédagogie. Entretien

> De nombreuses recherches montrent que les tentatives de reconstituer des classes homogènes ou de maintenir le redoublement ne représentent pas de bonnes solutions. Analyse avec le professeur Marcel Crahay

> De longue date, Genève occupe une place de choix dans le monde pédagogique. En témoigne plus particulièrement son rôle dans l'émergence et le déploiement des sciences de l'éducation

Dossier réalisé par Anton Vos et Vincent Monnet
Photographies: Olivier Vogelsang

«Tout, à tout le monde, par tous les

Doyen de la Section des sciences de l'éducation, Bernard Schneuwly défend une conception pragmatique de la pédagogie. Entretien

Campus: Les récentes votations sur l'école montrent la nécessité d'une réflexion profonde sur la pédagogie. Quelle est la vision défendue au sein de la Section des sciences de l'éducation?

► *Bernard Schneuwly:* C'est une question à laquelle nous sommes souvent confrontés. Dans l'esprit du public, c'est aux sciences de l'éducation qu'il revient de dire ce qu'il faut faire et comment il faut le faire. Or, notre rôle aujourd'hui est surtout de comprendre et d'analyser ce qui se passe réellement dans les classes et ce que l'on en sait exactement. Il s'agit aussi d'évaluer les différentes méthodes qui sont proposées sur le plan de l'efficacité. Notre mission est davantage de questionner et d'informer que de tenter de résoudre tous les problèmes qui se posent en milieu scolaire. Les enfants n'ayant pas tous la même manière d'apprendre, il apparaît profitable de pouvoir proposer deux ou trois cheminements différents. D'où l'idée d'une démarche intégrée permettant aux enseignants de puiser dans un stock de savoir-faire et de combiner divers éléments de manière adaptée à tel élève ou à telle classe.

Autrement dit, plus de pragmatisme et moins d'idéologie...

► Tout à fait. L'école est un sujet très politisé et les opinions émises à ce sujet sont souvent partisans. Elles reposent sur des croyances plutôt que sur des faits établis de façon scientifique, ce qui a tendance à pourrir le débat. Un seul exemple: on accuse souvent les spécialistes des sciences de l'éducation

d'être trop éloignés de la pratique. Or, dans les faits, nous collaborons avec pas moins de 600 enseignants formateurs de terrain.

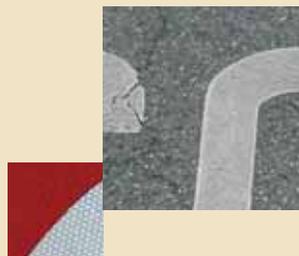
Qu'est-ce que vos résultats permettent de dire de l'école aujourd'hui?

► L'image générale qui ressort des données que nous avons collectées est très nuancée. La situation n'est de loin pas aussi catastrophique que certains veu-

lent le dire. C'est vrai qu'il y a une certaine proportion d'élèves – disons 15% ou 20% – qui connaissent des difficultés scolaires importantes. C'est évidemment beaucoup trop et il faut trouver des solutions pour améliorer cela. Mais il y a trente ans, ces mêmes élèves étaient sans doute bien plus nombreux. La plupart des études sur le long terme montrent que le niveau général de la population en lecture, écriture et



moyens»



connaissances générales a nettement augmenté. Par ailleurs, aucune des différentes méthodes existantes (socio-constructivisme, béhaviorisme...), qui sont pourtant violemment critiquées, n'est appliquée au pied de la lettre dans les classes. Conscients du fait qu'il n'existe pas de recette miracle, les enseignants ne sont jamais dogmatiques dans leur approche. Ils sont éclectiques. Ce sont des «bricoleurs», au sens noble où l'entendait Lévi-Strauss.

Cette position ne contribue-t-elle pas à fragiliser le statut des enseignants?

► Je ne le pense pas. L'importance de leur expertise est au contraire plus grande qu'auparavant, ce qui renforce leur position. Ce qui a par contre changé, c'est que les attentes vis-à-vis de l'institution scolaire sont devenues beaucoup plus grandes. La scolarité est un moment perçu comme tellement important pour le devenir de chacun que l'enseignant se trouve constamment sous le feu des projecteurs. La distance entre le savoir de l'enseignant et celui des parents d'élèves s'est en outre réduite. Or cette distance est un gage de légitimité, ce qui, entre autres choses, plaide pour une formation qui soit plus exigeante et plus longue comme c'est maintenant le cas partout en Europe. Etant donné qu'il devient aujourd'hui presque impossible d'être spécialiste dans toutes les matières de l'enseignement du primaire, on pourrait également envisager de

partager cette charge entre plusieurs enseignants semi-généralistes. C'est une idée qui fait son chemin et que Zurich, par exemple, a déjà mise en application.

Est-il illusoire de souhaiter que tout le monde quitte l'école obligatoire en sachant lire et écrire?

► Non, puisque la quasi-totalité des élèves quitte aujourd'hui l'école en sachant lire et écrire. Mais, pour vivre dans notre société, il faut savoir bien plus que cela. Je cite souvent Comenius (1592-1670), le premier didacticien, dont la devise était d'apprendre «tout, à tout le monde, par tous les moyens». Une utopie certes, mais qui nous anime. Cela étant, avec les moyens dont nous disposons actuellement, le mur qui nous sépare de cet objectif est difficile à faire reculer. Il n'y a guère que les pays nordiques qui parviennent à s'approcher de cet idéal.

De nouvelles votations sur le Cycle d'orientation sont agendées. Pensez-vous parvenir à faire prévaloir votre point de vue cette fois-ci?

► Notre rôle n'est pas de défendre un point de vue, mais d'enrichir le débat par des connaissances scientifiques. Contrairement à la question des notes, très polémique, mais finalement assez secondaire sur le fond, le prochain scrutin touche un domaine, le Cycle d'orientation, sur lequel il existe de nombreuses données scientifiques susceptibles d'éclairer le débat. Les études montrent que le choix de la forme du Cycle d'orientation aura des effets importants sur les différences entre élèves quant à leurs connaissances en fin de scolarité. Nous espérons vivement que le débat politique sera serein, moins idéologique que le précédent, plus orienté par la raison et par des faits avérés. Nous allons y contribuer, avec les moyens qui sont les nôtres. ■

Un rayonnement international

La Section des sciences de l'éducation de l'UNIGE peut se targuer d'un certain rayonnement hors des murs de l'institution. Sur le plan national, ses chercheurs ont participé à la conception de la méthode officielle d'enseignement du français au niveau romand, ainsi qu'à l'élaboration des plans d'études correspondants par le biais de nombreuses collaborations.

A l'étranger, les chercheurs genevois ont été sollicités par les autorités brésiliennes afin de contribuer à la définition du plan d'étude pour l'enseignement du portugais. Des contacts impor-

tants ont par ailleurs été noués avec l'Argentine, la Catalogne ou le Pays basque espagnol, région avec laquelle la section des sciences de l'éducation entretient des liens de longue date, notamment à cause des nombreux travaux menés dans cette région par le professeur Jean-Paul Bronckart.



L'école d'aujourd'hui se démarque de celle du passé par la diversité de culture, de niveau et d'origine sociale des élèves. Dans ce contexte, la reconstitution des classes homogènes n'apparaît pas, pour les chercheurs, comme une bonne solution

Le mélange profite à

L'école d'aujourd'hui est inédite. Elle est confrontée à des problèmes qu'elle n'a jamais connus auparavant. Dès les années 1960, l'école primaire d'abord, puis secondaire et finalement l'Université ont vécu un phénomène de massification considérable qui rend toute comparaison avec le passé problématique. Pour Marcel Crahay, professeur à la Section des sciences de l'éducation, c'est une dimension à ne pas oublier dans tout débat sur la qualité et l'efficacité de l'enseignement. «L'école des années 1960 et celle d'aujourd'hui, ce sont deux choses très différentes, explique-t-il. Actuellement, les classes ne sont plus constituées de manière homogène d'enfants de la bourgeoisie bien préparés à recevoir un enseignement livresque. Ce qui prévaut désormais, à Genève comme ailleurs, c'est l'hétérogénéité, aussi bien en termes de rythme d'apprentissage que d'origine sociale ou ethnique.»

Différences de rythme

Homogène, hétérogène, les mots sont lâchés. Sur ces thèmes particulièrement chauds dans l'actualité politique, il existe depuis des années une littérature scientifique que Marcel Crahay a compulsée et dont il rapporte les conclusions dans son ouvrage *L'Ecole peut-elle être juste et efficace?* publié en 2000. Première donnée: des dispositifs d'enseignement individualisés ont été expérimentés pour faire face aux différences parfois importantes de rythme d'apprentissage. Dans le cas de figure le plus poussé, tous les enfants de

la classe avancent en parallèle, à leur rythme, et le professeur, comme un chef d'orchestre, désigne à chacun les fiches, manuels ou logiciels adaptés à son niveau.

«Cette technique d'individualisation, si elle est appliquée de manière exclusive et continue, ne fonctionne qu'à moitié, note Marcel Crahay. Les études sur la question montrent qu'elle ne fournit pas les résultats positifs escomptés. Les enfants, s'ils sont laissés trop souvent et trop longtemps seuls avec leur matériel pédagogique, perdent de l'intérêt pour l'apprentissage et ne s'impliquent plus. Il vaut mieux adopter une formule intermédiaire qui porterait des phases d'enseignement collectif et d'autres de prise en charge individuelle.»

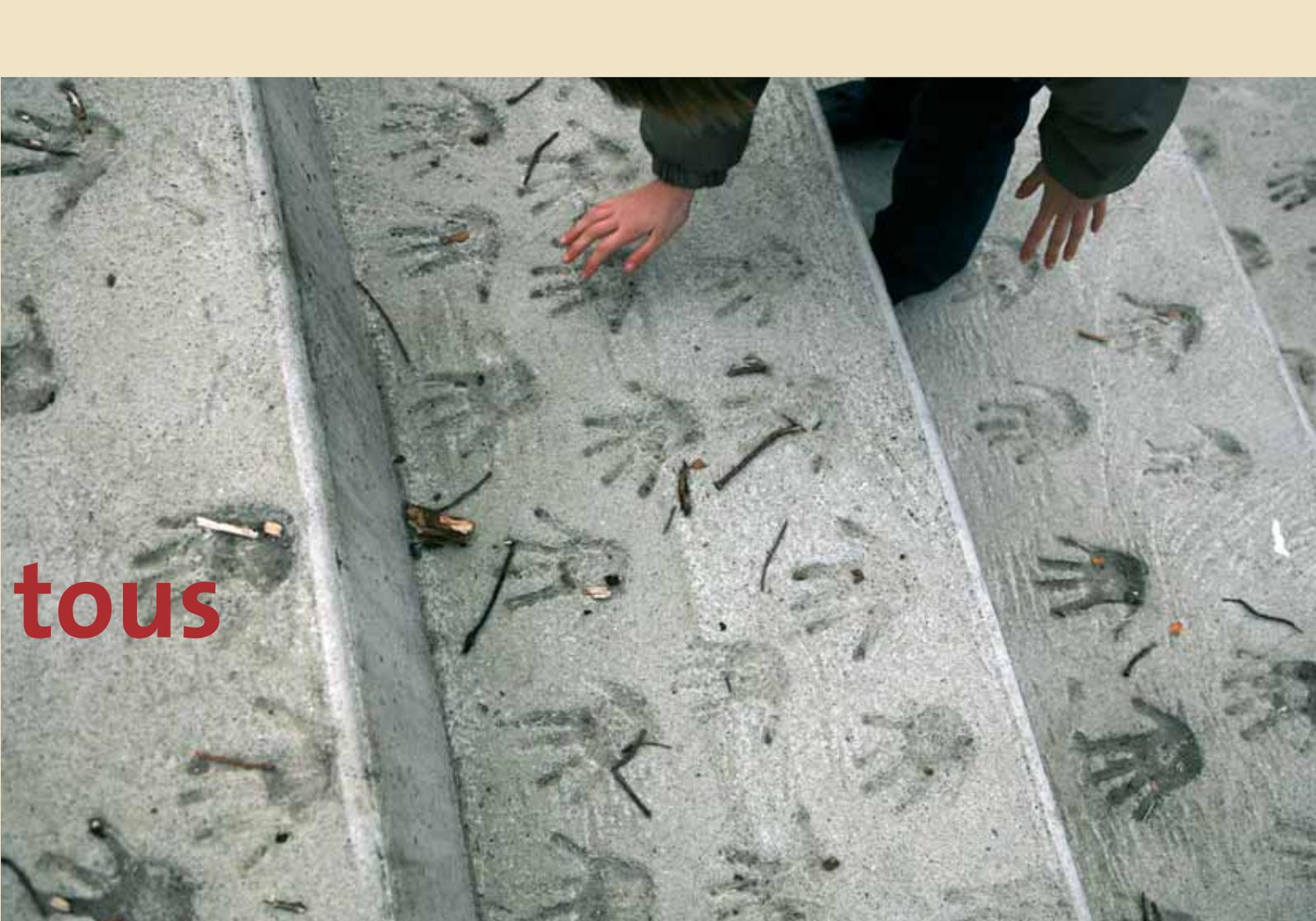
En fait, selon Marcel Crahay, le processus d'enseignement doit comporter plusieurs phases. Des périodes de construction ou d'appropriation des notions doivent alterner avec des activités au cours desquelles les élèves peuvent éprouver ces nouveaux savoirs ou les découvrir en situation. Ensuite, si nécessaire, enseignants et élèves peuvent travailler à l'ajustement de ces apprentissages. Ces derniers requièrent néanmoins toujours une phase de stabilisation. «Cette phase de stabilisation permettra par la suite à l'élève de mobiliser sa nouvelle compétence de façon

autonome et efficace, souligne Marcel Crahay. Bien que parfois oubliée par certains enseignants, elle correspond à ce que Jean Piaget nommait l'assimilation reproductrice.» Tout au long du processus d'enseignement, phases collectives, travail en groupe et tâches individualisées se succèdent selon des modalités dictées par les circonstances et les besoins.

Cependant, pour régler le problème des différences de niveau entre élèves, la tentation est grande de reconstituer des classes homogènes séparant les forts, les moyens et les faibles. Le professeur gene-

Au cours de l'enseignement, phases collectives et tâches individualisées se succèdent

vois y oppose des arguments tirés de la littérature scientifique. En fait, toutes les études portant sur l'école primaire ou secondaire dressent un tableau cohérent: Au mieux, il n'y a pas de différence de «rendement» entre les classes homogènes et hétérogènes, au pire, ce sont les forts qui sont favorisés et les faibles lésés. Certaines études ont simplement comparé des classes homogènes et hétérogènes sans intervenir sur le cours des



tous

leçons. Conclusion: en termes de progression scolaire, l'écart entre les élèves des différents niveaux se creuse entre les classes homogènes alors qu'il reste inchangé dans les classes hétérogènes, là où les «faibles» peuvent profiter de l'enseignement destiné aux «forts».

D'autres études ont été menées en situation expérimentale. Les classes et des enseignants bénéficient ainsi d'un encadrement de tous les instants afin de maintenir la motivation quelle que soit la situation. L'idée des chercheurs est de réduire les différences entre les classes au seul paramètre qui les intéresse: la composition. Résultat: la progression est la même pour tous les types de classes. Les élèves «forts» des classes homogènes ne sont ni plus ni moins performants que ceux des classes hétérogènes. Idem pour les «faibles» et les «moyens».

«Le fait d'organiser les élèves en classes de niveau crée une attente, explique Marcel Crahay. En situation naturelle, celle-ci est grande pour les classes "fortes" et l'enseignant sera motivé pour aller jusqu'au bout du programme, voire au-delà. Elle est nettement plus

modeste pour les classes "faibles". Dans ce cas, l'enseignant aura tendance à revoir ses ambitions à la baisse et à réduire dès le début la quantité de matière qu'il donnera. Ce lien entre la foi de l'enseignant en la capacité d'apprentissage de ses élèves et son attitude en classe relève d'une véritable loi psychopédagogique. Et une des manières de juguler les effets pervers des attentes des professeurs est de privilégier les classes hétérogènes.»

Homogène sans le savoir

L'instauration des classes mixtes peut servir d'exemple pour illustrer les avantages de l'hétérogénéité. Jusque dans les années 1960-70, les filles et les garçons étaient séparés. Les performances des premières en mathématiques étaient en moyenne moins bonnes que celles des seconds. Une explication probable est qu'à l'époque, les enseignants étaient persuadés qu'il existait une différence d'aptitudes entre les deux sexes. Par conséquent, les filles recevaient des cours de moindre qualité. Aujourd'hui, avec les classes mixtes, les différences de performances sont parfaitement effacées.

On peut tirer des leçons analogues d'expériences menées aux Etats-Unis ou en France et visant à réduire les inégalités entre minorités. A chaque fois, le brassage ethnique ou socio-économique au sein d'une école est favorable aux plus démunis sans léser les riches. A l'inverse, ces derniers ne tirent pas de réels bénéfices d'une séparation des établissements, alors qu'elle entraîne la création de ghettos qui nuisent aux chances de succès des pauvres.

«A Genève, il n'existe officiellement pas de classes homogènes, poursuit Marcel Crahay. Mais on peut craindre une ségrégation par effet de quartier. Par exemple, les écoles des Pâquis, à forte population immigrée et modeste, ne présentent pas le même profil d'élèves que celles de la commune de Cologny, bien plus aisée. Et puis à l'intérieur d'une même école, la constitution des classes n'est pas toujours aléatoire. Il arrive que l'on observe des regroupements d'enfants issus de la même couche sociale simplement parce qu'ils se connaissent déjà et demandent à faire partie de la même classe.» ■

Plus l'éco plus

Les études internationales ont montré que l'écart entre les élèves les plus forts et les plus faibles diminue si l'efficacité de l'enseignement augmente. Mais celle-ci ne dépend pas que de la qualité des cours

Redoublement: un traitement inefficace

«Le redoublement est à la pédagogie ce que la saignée est à la médecine: un traitement qui fait plus de mal que de bien.» Dès lors, pour Marcel Crahay, professeur à la Section des sciences de l'éducation, les choses sont claires: pour le bien de la santé et de l'instruction publiques, il ne faut pratiquer ni l'un ni l'autre. «Toutes les études vont dans le même sens, insiste le professeur. Aucun élément ne milite en faveur du redoublement.» Ce qu'il y a de trompeur, c'est que si l'on mesure deux fois à douze mois d'intervalle les performances d'un élève qui répète son année, le résul-

tat indique qu'il a effectivement progressé. Une observation que partagent tous les enseignants et que confirment les études scientifiques. Seulement, cela ne veut rien dire. En effet, n'importe quel enfant normal fait des progrès en une année, quelle que soit sa situation scolaire. Il s'agit donc de découvrir si les performances d'un élève s'améliorent davantage en redoublant plutôt qu'en poursuivant son parcours malgré ses mauvaises notes. De telles études, dont certaines suivent l'évolution des élèves redoublants sur un, deux ou trois ans, ont été menées de nom-

breuses fois. Toutes montrent que les enfants qui ne redoublent pas progressent davantage que les autres, alors même qu'au départ leur niveau est identique. Et plus le temps passe, plus l'écart entre les deux catégories d'élèves se creuse. Plusieurs pays ont été convaincus par ces résultats et ont banni le redoublement, comme la Suède, la Finlande, la Norvège, la Grande-Bretagne ou encore le Japon et la Corée. «Avec le redoublement, nous en sommes encore à la recherche de solutions de rechange plus efficaces, précise Marcel Crahay. Un début

de réponse réside dans la mise en place de mesures d'accompagnement, dans le tutorat, l'apprentissage coopératif et l'intervention rapide et ciblée auprès de l'élève en difficulté. Mais cela demande encore beaucoup d'investigations.» Une autre piste à suivre: Walo Hutmacher, sociologue consultant et ancien chargé de cours à la Section des sciences de l'éducation, a montré que le redoublement disparaît lorsque l'enseignant accompagne une classe d'une année à l'autre. Ce n'est que lorsqu'il y a un changement de professeur qu'il refait surface.

elle est efficace, elle est équitable

Classes hétérogènes ou pas, les enfants issus de milieux favorisés ont en moyenne toujours plus de chances d'accéder aux études supérieures que les autres. Une réalité qui se retrouve partout et de tout temps. En revanche, ce qui varie d'un pays à l'autre, comme le montrent d'ailleurs les études PISA (lire ci-contre), c'est la profondeur du fossé qui sépare ces deux mondes. «Nous remarquons que les pays qui possèdent le système d'éducation le plus efficace – autrement dit, ceux qui obtiennent les meilleurs résultats lors des enquêtes PISA – sont aussi ceux qui sont les plus équitables – c'est-à-dire les pays où l'écart entre les plus faibles et les plus forts est le moins important, explique Marcel Crahay. L'école peut donc gagner en équité grâce à une instruction plus efficace.»

L'efficacité d'un enseignement dépend de plusieurs paramètres. Si tous les élèves sont natifs du même pays et parlent la même langue, comme c'est le cas par exemple en Corée du Sud (2^e dans le classement PISA), cela facilite grandement les choses. Ce facteur joue probablement aussi beaucoup dans le cas de la Finlande, culturellement très homogène. A l'intérieur de la Suisse, ce paramètre est probablement à l'origine des différences entre les cantons: Genève, à forte communauté étrangère, se distingue du Valais et de Fribourg, qui comptent beaucoup moins d'immigrés. Bien entendu, la qualité de l'enseignement contribue aussi à cette efficacité. Mais cela ne dépend pas forcément de la méthode choisie. Dans le cas de la lecture, par exemple, Marcel Crahay estime que le temps consacré à cet apprentissage et la continuité de son enseignement comptent énormément: «Dans de nombreux pays de l'Europe centrale, on a

trop fortement tendance à enseigner les bases du déchiffrage et d'estimer que le travail est accompli. L'élève, pense-t-on, saura poursuivre par lui-même. Les recherches sur la question remettent en question cette manière de voir. Il conviendrait que la lecture soit enseignée de manière continue, tout au long de l'école primaire et même jusqu'au début du secondaire. Dès le début, il faut mettre l'accent conjointement sur l'apprentissage du code et la compréhension des textes. Par ailleurs, le formalisme – notamment en ce qui concerne la grammaire – est parfois poussé trop loin.»

Quant à la sempiternelle opposition entre les méthodes centrées sur le déchiffrage du code (syllabiques) et celles qui se basent en priorité sur la signification des mots et des phrases (globales), Marcel Crahay affirme qu'elle est dépassée. Le défi pédagogique actuel est de réussir à combiner les deux démarches. Des pistes concrètes sont discutées par Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, professeur-adjoint à Genève, dans leur ouvrage intitulé *Apprendre à lire à l'école*. ■

«Apprendre à lire à l'école», par Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, Ed. Retz, 2006



Les grandes études internationales

ALL (Adult Language and Lifeskills Survey)

Cette étude, le produit d'un vaste effort entre plusieurs gouvernements et institutions (dont l'Office fédéral de la statistique), s'est penchée sur les compétences des adultes. En cherchant à mesurer les effets à long terme de l'école, elle a notamment brisé l'idée reçue selon laquelle la population lit de plus en plus mal. Un de ses résultats les plus originaux montre qu'en moyenne, les jeunes de 16 à 25 ans lisent mieux que les personnes âgées de 45 à 55 ans. Ces dernières affichent à leur tour des performances plus élevées que leurs aînés. www.adult-literacy.admin.ch

PISA (Programm for International Student Assessment)

Ces études s'intéressent tous les trois ans aux jeunes de 15 ans des pays de l'OCDE (généralement, en fin de scolarité obligatoire). Les trois premières se sont achevées en 2000, 2003 et 2006. Les disciplines évaluées sont la lecture, les mathématiques et les sciences, chacune d'entre elles étant l'objet d'une attention spéciale à tour de rôle. En 2000, c'est la lecture qui était en point de mire, en 2003 les mathématiques et en 2006 les sciences. Les résultats de l'étude 2001 ont été largement commentés en Suisse en raison de son relatif mauvais score en lecture. Il sera intéressant d'attendre les résultats de l'enquête 2009, qui sera de nouveau axée sur la lecture, afin de la comparer avec ceux de 2000. Ce sera aussi la première occasion de mesurer les effets de la rénovation de l'École primaire à Genève. www.pisa.oecd.org

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)

La première étude a eu lieu en 1995, suivie de deux autres en 1999 et 2003. Plusieurs dizaines de pays participent à chaque fois aux enquêtes portant sur les connaissances en mathématiques et en sciences, mais aussi sur les différents plans d'études. La Suisse n'a participé qu'à la première enquête. www.timss.org/

De longue date, Genève occupe une place de choix dans le monde pédagogique. En témoigne plus particulièrement son rôle dans l'émergence et le déploiement des sciences de l'éducation. Plusieurs ouvrages évoquent ce riche passé

De l'Institut à l'Univer

A en croire la chanson, c'est ce sacré Charlemagne qui, autour de l'an 800, aurait eu l'idée folle d'inventer l'école. La réalité est en fait un peu plus prosaïque. Revendiquée déjà sous la Réforme puis par les révolutionnaires de 1789, l'instruction obligatoire ne devient une réalité que dans la seconde partie du XIX^e siècle, avec l'avènement des démocraties occidentales. Nées dans le giron de la philosophie, les sciences de l'éducation connaissent alors un développement continu dans lequel Genève figure en bonne place. De la création de l'Institut Rousseau en 1912 à la naissance de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, entérinée le 10 janvier 1975. *«En travaillant sur la longue durée, j'ai été d'abord surprise par l'ampleur des révolutions effectives qui se sont opérées depuis le milieu du XIX^e siècle, explique Rita Hofstetter, professeure au sein de la Section des sciences de l'éducation. L'instauration de l'instruction publique, la généralisation de la scolarisation, la mise sur pied de cursus de formation pour les enseignants et l'institutionnalisation conjointe des sciences de l'éducation représentent des progrès fantastiques qui ont été réalisés très rapidement à l'échelle de l'histoire de l'humanité.»*

Dans la plupart des pays occidentaux, c'est avec la construction des Etats-nations, et plus particulièrement avec les doubles révolutions industrielles et démocratiques, que se met en place une

instruction publique organiquement liée à l'Etat. Dans la foulée, les sciences de l'éducation émergent progressivement comme un champ disciplinaire doté des emblèmes institutionnels que constituent cursus, postes, titres académiques, structures de recherche et possibilité de former une relève. Le fait n'est d'ailleurs pas unique puisque l'émergence de nombre d'autres sciences sociales est quasi simultanée. En ces temps de grands bouleversements sociaux et politiques, l'enjeu est identique dans ces matières: développer un savoir rationnel sur lequel construire une action sociale plus efficace. Pour ce qui est de l'école, il s'agit plus précisément de se donner les moyens d'une théorisation plus soutenue et d'une approche plus expérimentale des phénomènes éducatifs afin de pouvoir assurer l'efficacité des systèmes éducatifs et des pratiques pédagogiques.

A Genève, c'est la révolution radicale de 1846 qui marque le point de rupture. Dans le même mouvement, le pouvoir décrète la gratuité de l'école primaire publique (1847), densifie le réseau scolaire et le personnel enseignant, puis adopte l'obligation de l'instruction

«Il y a une volonté de ne pas normaliser les enseignants, mais de leur fournir une large culture générale»

(1872). L'accès au secondaire reste quant à lui réservé aux futures élites de l'Etat pour s'élargir progressivement, non sans controverses, au long du XX^e siècle. Côté formation, la Cité de Calvin a pour habitude de recruter ses régents, sur simple concours. A partir de 1872, des filières contribuant à la formation des enseignants se mettent toutefois pro-

sité



Jean Piaget sur les murs d'Uni Mail.

gressivement en place. *«Il y a d'emblée à Genève une volonté de ne pas normaliser les enseignants, mais de leur fournir une large culture générale, commente la chercheuse. Très fière de ses écoles, notamment privées, la cité se considère depuis la Réforme comme une sorte de Mecque de la pédagogie et elle est convaincue que c'est grâce à ses institutions scolaires et scientifiques qu'elle s'est distinguée de par le monde. Dans les autres cantons, en revanche, on privilégie la formation en Ecole normale. Partout, certes, l'enseignant est avant tout là pour transmettre une doctrine générale visant à éduquer le menu peuple. Aussi, c'est en règle générale aux philosophes, qui règnent en maîtres sur la discipline, que l'on s'adresse pour former les enseignants et élaborer les premiers grands systèmes et doctrines éducatifs.»*

Rien de surprenant dès lors à ce que la première chaire de pédagogie genevoise,

ouverte en 1890, soit placée sous l'égide des lettres. Fait unique en Europe, la première chaire de psychologie, créée en 1891, est quant à elle intégrée à la Faculté des sciences. Elle est confiée à Théodore Flournoy qui, avec son cousin Edouard Claparède, va mettre toute son énergie à développer des applications pratiques en s'appuyant sur une approche psychologique du développement de l'enfant. N'hésitant pas à investir une partie de leurs ressources financières personnelles dans l'aventure, ces pionniers, épaulés de praticiens et d'autres savants comme eux «amis de l'enfance», multiplient les expériences dans les classes afin d'éprouver la pertinence de certaines méthodes. Ils développent également des outils pédagogiques à destination du personnel chargé de l'enseignement dans les classes spéciales.

Cette prédominance des connaissances empiriques sur le savoir doctrinaire se concrétise en 1912 avec la création de l'Institut Rousseau, entièrement dévolu aux sciences de l'éducation. *«Cette démarche n'est pas exceptionnelle, puisqu'au même moment on voit se créer des dizaines de structures comparables (instituts, séminaires, laboratoires, écoles) aux quatre coins du monde, note Rita Hofstetter. Cependant, c'est la première fois que le terme "sciences de l'éducation" est utilisé au pluriel pour désigner un institut essentiellement dévolu à la recherche éducationnelle, lequel va d'ailleurs bientôt rayonner loin au-delà des frontières du canton, attirant un nombre croissant d'étudiants étrangers.»*

Signe que les temps changent, la chaire de pédagogie de l'Université est confiée la même année au directeur de l'enseignement primaire, Albert Malche. →

«Genève devient l'incarnation même de ce qu'on appelle l'éducation nouvelle»

Cette étroite association entre le Département de l'instruction publique et l'Académie vise à faire de l'école genevoise un gigantesque laboratoire de recherche. Elle permet à Malche de consolider la formation professionnelle des enseignants sur la base d'un savoir plus empirique et de nombreuses classes d'application.

Freiné par le déclenchement de la Première Guerre mondiale, l'essor des sciences de l'éducation redouble au début des années 1920. Porté par la création de la Société des Nations, qui s'installe à Genève en 1921, un extraordinaire élan éducatif prend forme. On espère qu'en investissant dans l'instruction des populations, on pourra conjurer définitivement la barbarie. «Du fait de sa position, Genève devient l'incarnation même de ce qu'on appelle "l'éducation nouvelle", explique Rita Hofstetter. Cette vision messianique, qui pense pouvoir reconstruire le monde par l'éducation, se matérialise notamment par la création du Bureau international de l'éducation (BIE), qui est une émanation directe de l'Institut Rousseau.»

Ce premier âge d'or des sciences de l'éducation genevoises aboutit, en 1929, au rattachement de l'Institut Rousseau à la Faculté des lettres. Sous l'impulsion de Jean Piaget, celui-ci s'oriente dans une direction plus clairement académique. On travaille moins sur l'orientation scolaire ou professionnelle et on prend un peu de distance avec le mouvement de l'éducation nouvelle. L'approche scientifique se normalise et les cursus deviennent plus conformes au modèle académique.

La montée des fascismes remet en question cette foi dans l'éducation qui caractérisait la décennie précédente. A des crises financières récurrentes, s'ajoute une crise de confiance quant à la possibilité effective de régénérer l'humanité

dont Piaget saura pleinement tirer parti en imposant aux quatre coins du globe ses théories sur le développement de l'enfant. Ces années glorieuses permettent également de donner une assise plus large aux sciences de l'éducation tout en confortant la légitimité scientifique des approches psychologiques. «Comme dans d'autres métiers de l'humain, on confie à des disciplines académiques le soin de former les professionnels, explique Rita Hofstetter, pour garantir une plus grande pertinence de l'action, en intégrant mieux dans la formation les avancées de la recherche, aussi bien théorique qu'empirique. On voit ainsi apparaître progressivement de véritables spécialistes de la recherche en sciences de l'éducation, notamment sur l'enfance et son développement, avec Piaget dans le rôle de la référence suprême.»

Croissance et tensions

Jouissant d'une solide réputation scientifique, l'Institut est malgré tout exsangue à l'issue du second conflit mondial. En 1948, son rattachement complet à l'Université est mis en œuvre pour le sauver du naufrage. Liée aux facultés de médecine, des sciences, des sciences sociales et des lettres, cette nouvelle structure dispose de tous les attributs d'une institution universitaire (assise budgétaire, statut des collaborateurs, grades décernés). Elle est désormais scindée en deux entités, la psychologie, sous la responsabilité de Piaget, et la pédagogie, dirigée par Dottrens.

Dès la seconde moitié des années 1960 cependant, de vives tensions apparaissent. La croissance spectaculaire du nombre d'étudiants pose un problème de ressources qui génère négociations, ajustements, manifestations et grèves. De son côté, le corps professoral plaide pour qu'on lui donne les moyens de répondre au défi que représente l'expansion

et la démocratisation des systèmes éducatifs. Ce n'est pourtant que le 10 janvier 1975 que sera officiellement entérinée la création de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Une entité qui va connaître comme d'autres facultés un essor spectaculaire dans les décennies suivantes puisqu'elle abrite aujourd'hui plus de 40 équipes de recherche encadrant chaque année près de 2300 étudiants et étudiantes. ■

«La Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. De l'Institut Rousseau (1912) à la FPSE. 1975-2005». ERHISE (Equipe de recherche en Histoire des sciences de l'éducation) Astrid Thomann, Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly et Valérie Lussi. Université de Genève.

«Emergence des sciences de l'éducation en Suisse. A la croisée de traditions académiques contrastées», par Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly avec la collaboration de Valérie Lussi, Marco Cicchini, Lucien Criblez et Martina Späni. Berne, Peter Lang, 2007.

«L'avènement des sciences de l'éducation à la confluence de champs professionnels et champs disciplinaires. L'exemple de Genève (Fin du XIXe siècle - milieu du XXe

FRANÇOIS SCHAEER



Pratiques de classe

L'introduction d'une nouvelle méthode pédagogique ne suffit pas à changer radicalement les pratiques scolaires. Etat des lieux autour de l'enseignement du français dans trente classes de Genève du Valais et du canton de Vaud



Que se passe-t-il réellement dans les classes, qu'y apprend-on, et sur quelles bases théoriques? Pour tenter de répondre de façon scientifique à ces interrogations, la Section des sciences de l'éducation conduit depuis une ving-

taine d'années de nombreuses recherches tant sur l'évolution des capacités des élèves que sur les méthodes d'enseignement. Avec l'appui du Fonds national suisse de la recherche scientifique, qui participe au projet à hauteur d'un demi-million de francs, elle vient de terminer une enquête centrée sur la didactique du français.

Mené dans les cantons du Valais, de Genève et de Vaud, ce travail porte plus particulièrement sur l'étude du texte argumentatif et de la dissertation ainsi que sur des éléments de grammaire comme l'apprentissage de la phrase relative. «Ce qui nous intéresse, c'est de voir comment les enseignants intègrent de nouvelles démarches élaborées dans le cadre des réformes scolaires pour construire leur pratique», précise Joaquim Dolz, professeur de didactique des langues et directeur de la recherche. Réalisées

dans 30 classes, les observations des chercheurs – soit près de 150 heures d'enregistrement – mettent en évidence ce que les spécialistes appellent une «sédimentation de pratiques» construite au fil des âges. Dans les outils pédagogiques utilisés par les enseignants, certaines façons de faire remontent ainsi au XIX^e, voire à des temps plus anciens encore puisque les chercheurs ont identifié des exercices semblables à ceux préconisés par

Quintilien en 90 de notre ère. Ces savoirs anciens cohabitent avec des principes éducatifs introduits plus récemment. L'ensemble forme un tout organisé en différentes strates.

Liberté de choix

«Nous savons que les démarches récentes ne se traduisent pas immédiatement ni directement dans les pratiques en classe, explique le chercheur. De surcroît, lorsqu'un plan d'étude est établi, il ne faut pas s'attendre à ce que celui-ci soit respecté à la lettre. Les savoirs professionnels évoluent

Les savoirs professionnels évoluent à un rythme qui n'est pas celui de la recherche scientifique

selon un rythme qui n'est pas celui des réformes de l'enseignement, encore moins celui des recherches scientifiques. Concernant les moyens d'enseignement, ils laissent une grande liberté de choix et chaque enseignant met finalement en œuvre sa propre démarche à partir des outils disponibles. Ce qui est certain, c'est que s'il y a aujourd'hui des problèmes à l'école, ils ne sont pas dus aux nouvelles méthodes puisque ces dernières sont nettement minoritaires.» →



Dans les faits, les enseignants observés dans le cadre de cette étude se partagent en trois grandes familles. D'abord, il y a ceux qui optent pour la dissertation classique en se basant sur l'analyse de textes écrits et les techniques d'écriture. D'autres, plus influencés par la réforme de l'enseignement du français, choisissent de travailler sur différents genres textuels (lettre de lecteur, pétition, critique littéraire) en mettant l'accent sur la dimension sociale de l'écrit et sur les techniques de communication. Enfin, certains enseignants privilégient une approche reposant davantage sur la lecture que sur l'écriture, les élèves étant appelés à s'inspirer d'auteurs comme La Fontaine pour rédiger des exercices «à la manière de...».

Du côté de la grammaire, on est également souvent assez loin de la pureté linguistique voulue par la théorie. «A

partir des années 1970, on a introduit un nouveau vocabulaire de référence pour désigner les différents éléments grammaticaux, complète Joaquim Dolz. Mais on voit qu'en classe, ce vocabulaire est soumis à une adaptation constante, l'enseignant passant une bonne partie de son temps à jouer le rôle de traducteur entre les conceptualisations des élèves et la terminologie officielle. Cela étant, malgré la diversité de moyens utilisés dans l'enseignement, l'organisation pratique des contenus grammaticaux reste relativement constante.»

La grammaire comme moyen

L'enseignement de la grammaire est par ailleurs très fortement au service de la stylistique. Plutôt que de privilégier le travail sur les notions, c'est surtout la manière d'enrichir et de transformer un texte qui est mise en avant. «C'est une tendance lourde: la grammaire n'est plus

perçue comme une fin en soi, mais comme un moyen d'améliorer l'écriture, ajoute le didacticien. Ce qu'on remarque en même temps, c'est que les enseignants ont le souci constant d'amener l'élève dans le monde de l'écrit, c'est-à-dire de le familiariser avec des textes et des livres.»

Enfin, les chercheurs n'ont pas constaté de différences significatives entre les différents cantons examinés. Contrairement à ce que veut la croyance populaire, l'école valaisanne ou vaudoise n'est pas intrinsèquement meilleure que l'école genevoise sur le plan des pratiques pédagogiques. «Nos résultats ne permettent pas d'aller très loin dans l'interprétation. Reste à examiner si des différences significatives s'observent du point de vue des données socioculturelles, commente Joaquim Dolz. L'hétérogénéité de la population genevoise peut exercer une influence sur l'enseignement et l'apprentissage.» ■



Università
della
Svizzera
italiana

Masters

Excel in an international and personalized learning environment

Communication

Media Management
Communication Technologies
Communication for Cultural Heritage*
Education and Training
Institutional Communication

Economics

Finance*
Management*
Economics, Institutions, Public Policies

Architecture

Architecture

Communication and Economics

Marketing*
Corporate Communication*
International Tourism*
Financial Communication*

Informatics

Software Design*
Dependable Distributed Systems*
Embedded Systems Design*
Intelligent Systems*
Applied Informatics*

* in English

Master Days

28.03.2007 &
23.05.2007

University of Lugano, Advisory Service, CH-6900 Lugano
Tel. +41 58 666 47 95, orientamento@lu.unisi.ch





Depuis une dizaine d'années, l'équipe de Didier Pingeon supervise un projet de médiation destiné à désamorcer les conflits à l'école. Avec des résultats très positifs

Faire taire la violence scolaire

Après avoir fait les beaux jours de l'industrie locale, le quartier de Sécheron, à Genève, est en passe de se faire un nom en matière de lutte contre la violence scolaire. Motif: un projet pilote de médiation scolaire par les pairs mené au Cycle d'orientation sous la houlette de Didier Pingeon, chargé d'enseignement au sein de la Section des sciences de l'éducation et spécialiste des questions liées aux déviances et à la délinquance juvénile.

Lancé en 1998, le projet a démarré avec les 7^{es} années. Elargi depuis aux autres niveaux, il concernait près de 680 écoliers à la rentrée 2006. Il vise non seulement à résoudre des conflits potentiellement violents, mais aussi à prévenir les débordements en fournissant aux adolescents des outils de communication adéquats.

«La plupart des expériences comparables consistaient à nommer ou à élire un certain nombre d'élèves médiateurs selon la taille de l'établissement concerné, explique Didier Pingeon. L'originalité de notre démarche, c'est que tous les élèves sont formés à la médiation, même ceux qui sont réputés difficiles. Cela prend un peu plus de temps et cela demande davantage de moyens. A terme, cela permet cependant d'instaurer une véritable culture commune, non seulement à l'école, mais aussi en dehors. Il s'agit là d'un véritable apprentissage de la citoyenneté.»

Ecoute active, gestion de la parole, jeux de rôles, exercices pratiques permettent aux adolescents de comprendre comment évolue un conflit, d'expliquer leur ressenti par rapport à tel ou tel événement ou de se mettre plus facilement à la place d'autrui. La Section des sciences de

Les procédures «officielles» de médiation, qui se faisaient sur rendez-vous, dans une salle prévue à cet effet, sont restées rares. En revanche, les évaluations menées par l'équipe de Didier Pingeon montrent que les élèves se servent fréquemment et de façon spontanée des outils qui leur ont été proposés pour désamorcer un certain nombre de conflits dès leur émergence afin d'éviter que ceux-ci ne dégénèrent.

Résultat: l'ensemble des acteurs impliqués dans le projet a constaté une baisse significative non seulement de la violence, mais surtout du sentiment d'insécurité que les usagers du Cycle de Sécheron pouvaient ressentir. Le bénéfice est également visible en dehors des classes, puisque plusieurs élèves disent avoir



l'éducation, qui a développé le modèle, organise la formation des enseignants. Lesquels sont chargés de passer le relais, de former les élèves et de leur servir de répondant. «L'objectif n'est pas de fliquer les élèves, complète Didier Pingeon. Les médiateurs, qui agissent normalement par deux, ne sont pas là pour juger ou pour sanctionner, mais pour restaurer la communication et parvenir à une solution qui convienne à toutes les parties, sans perdant ni gagnant. Cela peut consister en une poignée de main, un accord sur le papier ou un dédommagement quelconque. Autrement dit, c'est passer d'un rapport de force à un rapport de sens.»

utilisé la médiation sur un terrain de sport, dans le quartier ou en famille. Rien d'étonnant dès lors à ce que le procédé ait été plébiscité par de nombreux parents d'élèves. Le «modèle Sécheron» fait d'ailleurs des émules, des expériences semblables ayant été conduites dans des établissements secondaires de Montreux, de Morges, de Neuchâtel et de Cernier. Quant à Genève, les cycles de Montbrillant et des Grandes Communes sont également impliqués. ■

«En découdre avec la violence. La médiation scolaire par les pairs», par Didier Pingeon, Ed. IES (à paraître au premier semestre 2007)