

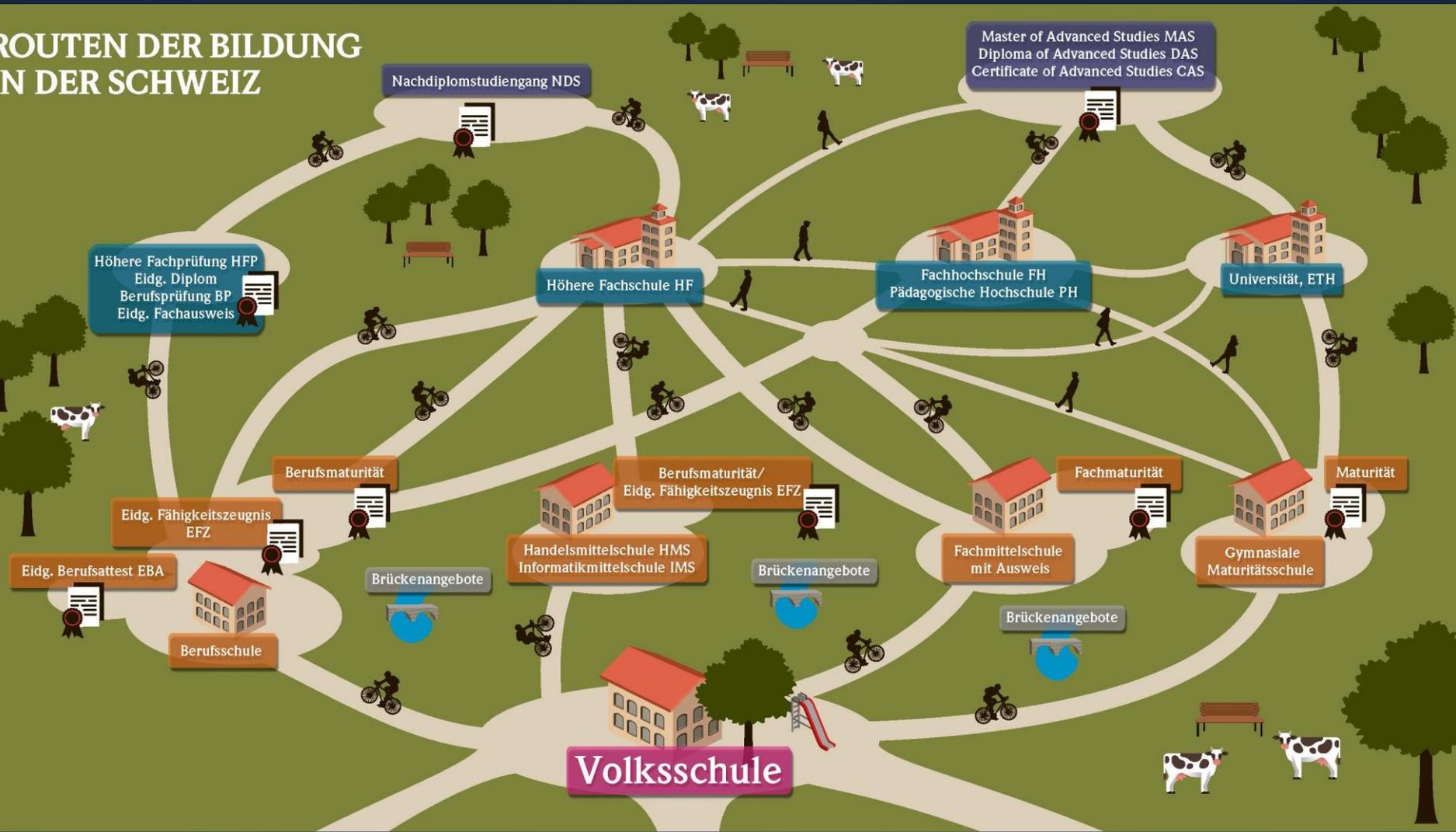
Quel avenir pour les hautes écoles pédagogiques?

Théories – Recherche – Pratique –
Profession

Prof. em. Dr. Walter Herzog, Universität Bern

Zürich, 28. Februar 2020

ROUTEN DER BILDUNG IN DER SCHWEIZ



Loi sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles (LEHE)

„Les hautes écoles pédagogiques ont un statut particulier (ce qui est aussi le cas des écoles polytechniques fédérales, W.H.): elles ne s'apparentent pas à un type de hautes écoles autonome, mais sont, en principe, associées aux hautes écoles spécialisées. Dans l'énumération des hautes écoles, la loi mentionne les hautes écoles pédagogiques et les hautes écoles spécialisées conjointement (Art. 2, al. 2, lettre b). Par ailleurs, leurs spécificités justifient, de cas en cas, d'être prises en considération (par exemple, pour les conditions d'admission, l'interprétation de leurs buts ou leur accréditation institutionnelle“ (p. 4606)

Message du Conseil fédéral du 29 mai 2009, relatif à la Loi fédérale sur l'encouragement des hautes écoles et la coordination dans le domaine des hautes écoles (LEHE)

«Ancienne» et «nouvelle» formation des enseignant-e-s

Sept critères les différencient:

- Tertiarisation
- Académisation
- Ancrage scientifique
- Autonomisation
- Concentration
- Approche intégrative
- Harmonisation

Lucien Criblez (2010): *Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata*

«Ancienne» et «nouvelle» formation des enseignant-e-s

Les critères ayant une importance mineure pour l'établissement d'un profil spécifique des hautes écoles pédagogiques sont les suivants:

- **Autonomie:** (In-)dépendance par rapport à une autorité administrative (Département cantonal de l'Instruction publique)
- **Concentration:** Nombre de sites et tailles des hep
- **Approche intégrative:** Offre comprenant de multiples formations (y compris en formation continue)
- **Harmonisation** des curricula et contenus de formation ainsi que des catégories de diplômes

Accès aux formations des hautes écoles pédagogiques selon les „thèses“ de la CDIP

«Quel que soit son niveau, la formation des enseignants s'appuie sur une formation générale de niveau Maturité, qui donne accès à l'ensemble des hautes écoles» (Thèse 14).

«Des formations antérieures, équivalentes à un niveau Maturité, peuvent également être reconnues. ... Les détenteurs/trices d'une maturité professionnelle ou d'un diplôme professionnalisant délivré par le secondaire [aujourd'hui, écoles de culture générale, W.H.] peuvent, au terme d'une formation complémentaire de type *formation générale* – d'une année au moins –, atteindre le degré de formation nécessaire à l'admission dans une formation aux métiers de l'enseignement» (Thèse 16).

«Pour les personnes au bénéfice d'une expérience professionnelle pluriannuelle, des règles spéciales seront élaborées» (Thèse 17).

Haute école et formation professionnelle

Universität		Pädagogische Hochschule		Fachhochschule	
24	<i>Berufsbildung</i>				
23					
22					
21					
20		20	<i>Berufsbildung</i>	20	
19		19		19	
18	Studium: Bachelor / Master	18	Studium: Bachelor / Master	18	Studium: Bachelor / Master
17		17		17	
16		16		16	
15		15		15	<i>Berufsbildung</i>
14	Gymnasium	14	Gymnasium	14	Berufsmaturitäts- schule
13		13		13	
12		12		12	
11		11		11	
10		10		10	
9		9		9	
8		8		8	
7		7		7	
6	obligatorische Schule	6	obligatorische Schule	6	obligatorische Schule
5		5		5	
4		4		4	
3		3		3	
2		2		2	
1		1		1	

Mandat de formation intégral des hautes écoles pédagogiques

La formation des enseignant-e-s dispensée dans les hautes écoles de pédagogie est intrinsèquement différente des formations en hautes écoles spécialisées ou dans les universités

Sa particularité réside dans le fait que, contrairement à une haute école spécialisée ou à une université, une haute école pédagogique est à la fois responsable de la formation professionnelle des étudiant-e-s et d'un certain niveau de qualification professionnelle à atteindre.

Mandat de formation intégral des hautes écoles pédagogiques

«La formation [des enseignant-e-s, W.H.] transmet les compétences professionnelles nécessaires pour enseigner aux élèves de l'école obligatoire ainsi qu'à celles et ceux des écoles de maturité» (Art. 7 al. 1).

Règlement concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement du degré primaire, du degré secondaire I et pour les écoles de maturité du 28 mars 2019 (CDIP)

«Ancienne» et «nouvelle» formation des enseignant-e-s

Les trois critères restants (Critères pour l'établissement d'un profil spécifique des hautes écoles pédagogiques) :

- Tertiarisation
- Académisation
- Ancrage scientifique

«Ancienne» et «nouvelle» formation des enseignant-e-s

Les trois critères restants:

- Tertiarisation → commune aux trois types de hautes écoles
- Académisation
- Ancrage scientifique

«Ancienne» et «nouvelle» formation des enseignant-e-s

Les trois critères restants :

- Tertiarisation → commune à toutes les hautes écoles
- Académisation → caractéristique des universités
- Ancrage scientifique

Deux dogmes de la formation des enseignant-e-s

Le dogme de la théorie et de la pratique comme formant une entité insécable: un héritage de la formation antérieure, en „séminaire“ ou en „école pédagogique“

Le dogme de l'enseignement et de la recherche comme constituant les deux parties d'un ensemble: une erreur due à la tertiarisation de la formation d'enseignant-e-s

Deux dogmes de la formation des enseignant-e-s

Le dogme de la théorie et de la pratique comme formant une entité insécable:
héritage de la formation antérieure, en „séminaire“ ou en „école pédagogique“

Le dogme de l'enseignement et de la recherche comme constituant les deux parties d'un ensemble :
une erreur due à la tertiarisation de la formation d'enseignant-e-s



«La formation met en relation théorie et pratique ainsi qu'enseignement»
(Art. 14)

Règlement du 28 mars 2019 concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement du degré primaire, du degré secondaire I et pour les écoles de maturité (CDIP)

Unité de théorie et pratique

«Par "théorie« (au sens large), nous entendons :
(a) un ensemble de déclarations reliées entre elles,
(b) dont un certain nombre (supérieur à zéro) repose sur
des preuves empiriques attestées par des relations entre
des variables»
(p. 122).

Andreas Diekmann (2004): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*

Théorie et pratique selon Kant et Herbart

Kant (sur le lieu commun):

il se peut que ce soit juste en théorie, mais en pratique, cela ne vaut point. Quelque chose peut sembler juste en théorie, mais n'être pas adéquat en pratique.

Immanuel Kant (1793): Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis



Théorie et pratique selon Kant et Herbart

Il est évident qu'entre la théorie et la pratique, un lien intermédiaire de connexion et de transition de l'une à l'autre est nécessaire [Ce lien est le jugement, dans le sens où celui-ci permet de savoir si un événement est un cas particulier qui tombe sous le coup d'une règle générale].

Immanuel Kant (1793): Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis

C'est ... le grand intérêt des exemples: ceux-ci renforcent notre capacité de discernement. ... De fait, les exemples sont des rouages qui font fonctionner la capacité de discernement et personne ne doit en manquer...

Immanuel Kant (1787): Kritik der reinen Vernunft

Théorie et pratique selon Kant et Herbart

Entre la théorie et la pratique, "il y a ... un lien, à savoir une pulsation intermédiaire, une évaluation et une décision rapides". Cette pulsation intermédiaire se substitue à "ce que la théorie a laissé vide" afin de "répondre complètement et précisément à la demande réelle du cas individuel". La pulsation fonctionne comme un "réglage immédiat par la pratique" et "ne se forme que pendant la pratique".

Johann Friedrich Herbart(1802): *Zwei Vorlesungen über Pädagogik*



D'une relation «théorie /pratique» à une relation entre théories et pratique

Dans la pratique pédagogique, il ne s'agit pas en premier lieu d'*appliquer* une théorie donnée. Au contraire, il s'agit de *trouver* une théorie spécifique, qui s'avère utile et pertinente pour résoudre un problème nécessitant d'agir.

☞ Sans capacité de discernement, sans intuition, imagination, bon sens et talent d'improvisateur/trice, les enseignant-e-s ne pourraient exercer leur métier de manière adéquate.

Pour acquérir ces compétences, il n'y a pas d'autre moyen que de faire des expériences pratiques.

Science des systèmes / Recherche scientifique

Science des systèmes: savoir comme produit (théorique). La science génère des connaissances, qui se présentent sous formes de théories formant des systèmes. La science présente la réalité *en soi*.

Recherche scientifique: savoir effectif. La science repose sur la critique constante et la remise en question des savoirs existants. La science s'imisce dans la réalité sous la forme d'une hypothèse.

Alwin Diemer (1979): *Die grosse Umorientierung*

Nelson Goodman (1984): *Weisen der Welterzeugung*

Ian Hacking (1996): *Einführung in die Philosophie der Naturwissenschaften*

Michael Hampe (2014): *Die Lehren der Philosophie*

Alexandre Koyré (1980): *Von der geschlossenen Welt zum unendlichen Universum*

Niklas Luhmann (1994): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*

Herbert Schnädelbach (2004): *Erkenntnistheorie zur Einführung*

Science des systèmes / Recherche scientifique

La recherche scientifique est certes liée à des théories, mais, – comme l'affirme Ian Hacking – il y a de nombreuses recherches fondamentales qui sont menées... avant qu'une théorie pertinente ne puisse être élaborée.

Ian Hacking (1996): Einführung in die Philosophie der Naturwissenschaften (S. 265)

→ La métaphore de la recherche comme construction (unique) perd en crédibilité. La recherche scientifique ne donnera jamais naissance à un système (unique).

La science ne fait pas croître la certitude; elle fait plutôt croître l'incertitude...

Niklas Luhmann (1994): Die Wissenschaft der Gesellschaft (S. 325)

Des relations théorie/ pratique aux relations recherche /pratique

Quelle est la fiabilité des recherches empiriques ?

Psychologische Studien sind meist nicht reproduzierbar

Die Forschung muss ständig neue und überraschende Resultate liefern, auch in der Psychologie. Dieser Druck führt allerdings kaum zu soliden Erkenntnissen, wie eine grossangelegte Analyse zeigt.

ANGELIKA JACOBS

«Ihr solltet mit diesem Schlamassel auf-räumen», schrieb der Nobelpreisträger und Psychologe Daniel Kahneman 2012 in einer offenen Mail an Forscherkollegen aus der Sozialpsychologie. Das Schlamassel? Eine Vielzahl von Studienergebnissen, die sich bei Wiederholung der Experimente durch andere Forscher nicht bestätigen liessen. Nicht nur die Sozialpsychologie, auch andere Bereiche der psychologischen Forschung kämpfen aus diesem Grund mit Zweifeln an ihrer Glaubwürdigkeit. Eine grossangelegte Analyse hat nun versucht, das Problem zu beziffern. Ihre Ergebnisse sind im Fachjournal «Science» erschienen: Von 100 Studien, die 2008 in drei Psychologie-Journalen er-

schienen waren, liessen sich nur 39 bestätigen. Vor allem wenn eine Studie besonders überraschende oder schwache Effekte zeigte, liessen sich diese schlecht reproduzieren. «Diese Bilanz verunsichert natürlich auch Studierende, wenn sie sich fragen müssen, wie viel am Basiswissen dran ist, das sie lernen», sagt der Psychologe Fred Mast von der Universität Bern.

Das Rauschen der Daten

Dass sich vor allem schwache Effekte nicht reproduzieren liessen, könne am Rauschen in den Daten liegen, erklärt Mast. Dieses beruht beispielsweise auf individuellen Unterschieden zwischen den Probanden, ihrer Tagesform oder kleinen Abweichungen im Versuchsauf-

bau. Solche Schwankungen könnten scheinbare Effekte erzeugen, oder kleine, echte Effekte könnten darin verschwinden.

Der Durchführung der Analyse und ihrem Ergebnis steht Klaus Fiedler von der Ruprecht-Karls-Universität in Heidelberg allerdings skeptisch gegenüber. Dabei gehörte er zu den Glücklichen, deren Studien der Prüfung standhielten. «Die Analyse hat die Illusion exakter Wiederholung verfolgt, dabei aber wichtige Kontrollen weggelassen», so Fiedler. Zwar sollten die Experimente unter gleichen Bedingungen wie in der Originalstudie ablaufen. «Aber die Rahmenbedingungen lassen sich sechs bis sieben Jahre später nicht exakt nachbilden.» Die Welt habe sich verändert, es gebe neue Sichtweisen und Alltagsgewohn-

heiten. Und computergestützte Experimente liessen sich nicht exakt gleich wiederholen, da sich Hard- und Software seit 2008 rasant weiterentwickelt hätten.

Schlechte Praktiken

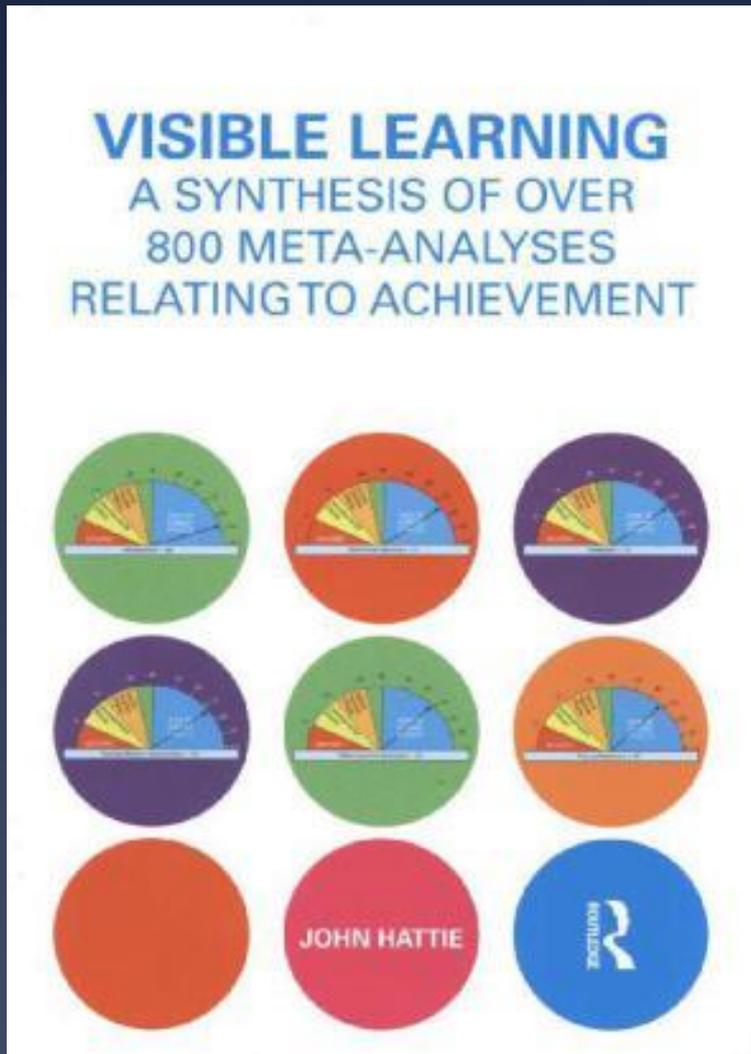
Dass die psychologische Forschung ein Problem hat, steht für den Psychologen Martin Kleinmann von der Universität Zürich jedoch ausser Frage. Ein Grund sei, dass eine Bestätigung bekannter Ergebnisse nicht gewürdigt werde. Nur neue Erkenntnisse liessen sich veröffentlichen. «Das kann zu schlechten Praktiken führen, zum Beispiel dazu, ein Experiment so oft zu wiederholen, bis man einen überraschenden Effekt sieht», so Kleinmann. Oder unliebsame Ergebnisse wegzulassen und nur selektive Be-

funde mitzuteilen. Fachjournale reagieren teilweise bereits auf diese Probleme, indem sie alle Rohdaten verlangen oder Studien aufgrund ihrer Fragestellung vorab für die Publikation akzeptieren, bevor die Daten erhoben werden.

Auch «Psychological Science», eines der drei überprüften Psychologie-Journale, ergreift Massnahmen, wie der Chefredakteur Steve Lindsay auf Anfrage schreibt. Man werde mehr Beweise für die Reproduzierbarkeit von Daten verlangen und überraschende Effekte künftig mit grösserer Skepsis betrachten.

Ob diese Bemühungen das Schlamassel in der Psychologie beseitigen können, müssen weitere Wiederholungsstudien zeigen. Aber: «Zur Forschung gehören zwangsläufig auch Ergebnisse, die sich später als falsch erweisen», sagt Fiedler.

Des relations théorie/ pratique aux relations recherche /pratique



«Visible Learning presents ... the largest ever collection of evidence-based research into what actually works in schools to improve learning» (S. I).

Des relations théorie/ pratique aux relations recherche /pratique

«Evidence does not provide us with rules for action but only with hypotheses for intelligent problem solving, and for making inquiries about our ends of education» (p. 247).

John A. C. Hattie (2009): *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*



Des relations théorie/ pratique aux relations recherche /pratique

Visible Learning (2009)

env. 800 méta analyses

138 facteurs déterminants (total)

66 facteurs déterminants ($d \geq .40$)

Visible Learning Plus (2020)

env. 1500 méta analyses

277 facteurs déterminants (total)

132 facteurs déterminants ($d \geq .40$)

<https://www.visiblelearningplus.com/>

Walter Herzog (2014): *Weshalb uns Hattie eine Geschichte erzählt*

Des relations théorie/ pratique aux relations recherche /pratique



Hattie montre de façon exemplaire que les pratiques pédagogiques ne peuvent être établies par la recherche. Une "pédagogie fondée sur les preuves" (evidence based) n'est pas possible, si l'on entend par là que la recherche serait capable de conditionner l'action pédagogique.

Walter Herzog (2016): *Kritik der evidenzbasierten Pädagogik*

Enseignement et recherche: une entité

Le processus de transformation scientifique de la pédagogie a commencé, mais les tentatives pour que l'enseignement et la recherche ne fassent qu'un n'en sont qu'à leurs débuts.

Lucien Criblez (2010): Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. (S. 50)

Enseignement et recherche: une entité

La recherche n'étant que partiellement apte à orienter la pratique pédagogique, la relation entre la recherche et l'enseignement doit être pensée différemment dans une haute école de pédagogie que dans une université ou une haute école spécialisée.

Walter Herzog (2015): Müssen Forschung und Lehre eine Einheit bilden? Einspruch gegen ein Dogma der pädagogischen Hochschulen

Enseignement et recherche: une entité

Les standards formulés ci-dessous constituent un cadre de référence pour la formation des enseignants de la hep GR. Cela permet d'établir les caractéristiques qualitatives d'un bon enseignement. Les standards font référence aux compétences nécessaires aux bonnes pratiques professionnelles des enseignants. (PHGR, 2016, p. 6 – mis en évidence par W.H.)

Les normes professionnelles comprennent des connaissances, des compétences et des aptitudes qui constituent la base de distinctions pédagogiques et d'actions didactiques réussies de la part des enseignants. Les études à la hep Schwyz se concentrent sur le développement de ces compétences professionnelles. (PHSZ, 2017, p. 5 – mis en évidence par W.H.)

Synopsis en huit points

1. Selon l'interprétation officielle, les hautes écoles pédagogiques suisses font partie d'un système binaire, qui est divisé en universités et en hautes écoles spécialisées. Les hautes pédagogiques appartiennent institutionnellement et juridiquement aux hautes écoles spécialisées.

2. Les hautes écoles pédagogiques diffèrent considérablement des universités et des hautes écoles spécialisées – et ceci sur des points essentiels. C'est pourquoi elles peuvent être considérées comme un type de haute école indépendante, dans un système d'enseignement supérieur tertiaire. Cependant, les hautes écoles pédagogiques n'ont été acceptées jusqu'à présent comme un type de haute école indépendante qu'à un niveau pragmatique.

Synopsis en huit points

3. Afin d'assurer leur avenir, les hautes écoles pédagogiques devraient se doter d'un profil propre, qui soit d'une part orienté vers leur mission principale, la formation des enseignants, et d'autre part réponde à la demande d'excellence scientifique qui résulte de leur statut de haute école.

4. L'une des particularités des hautes écoles pédagogiques est qu'elles ne peuvent pas - comme c'est généralement le cas des hautes écoles spécialisées - s'appuyer sur la formation professionnelle de leurs étudiants; ni - comme c'est généralement le cas des universités - reporter la formation professionnelle des étudiants à la fin de leurs études. Elles doivent en revanche dispenser une formation intégralement axée sur les qualifications professionnelles.

Synopsis en huit points

5. Afin de se constituer comme un type de haute école à part entière, les hautes écoles pédagogiques doivent abandonner deux dogmes qui les ont empêchées jusqu'à présent de combiner de manière significative la mission de l'enseignement et de la formation professionnelle avec la revendication de l'excellence scientifique. Ces deux dogmes sont celui de l'unité constituée par la théorie et la pratique et celui de l'unité constituée par la recherche et l'enseignement.

6. La théorie et la pratique ne peuvent pas former une entité dans la formation des enseignants, car les théories, en raison de leur caractère général, ne peuvent pas être appliquées sans interprétation-s (mettant en œuvre le discernement et l'expérience des acteurs). En outre, la pratique pédagogique ne consiste souvent pas à appliquer une théorie, mais plutôt à trouver une théorie qui puisse aider à résoudre un problème pratique aigu.

Synopsis en huit points

7. La recherche et l'enseignement ne peuvent former une entité dans la formation des enseignants car la mission de formation professionnelle des hautes écoles pédagogiques exige une fiabilité qui ne peut être garantie par la recherche en raison de son caractère constamment évolutif et potentiellement subversif.

8. Pour une pratique réussie du métier d'enseignant, il faut des compétences - telles que le jugement, le bon sens, l'intuition, la créativité, le talent d'improvisation - qui ne peuvent pas être enseignées de manière théorique, mais dépendent d'une expérience qui ne peut être acquise que dans le contexte de situations d'action.

Professionalisme du métier d'enseignant-e

Le professionnalisme dans l'enseignement ne peut être assimilé à une action pédagogique basée sur des résultats scientifiques. Car les connaissances que la recherche en sciences de l'éducation met à disposition de la pratique pédagogique ne sont pas suffisantes pour guider les actions d'un enseignant.

Il y a une différence fondamentale entre une situation de recherche et une situation d'action.

Walter Herzog (2011): *Professionalität im Beruf der Lehrerinnen und Lehrer*

Professionalisme du métier d'enseignant-e

«It is not reasonable to teach students knowledge and rules about a domain [z.B. Unterricht, W.H.] ... and then expect them to be able to convert their knowledge into effective professional skills by additional mere experience in the pertinent domain» (p. 76).

Paul J. Feltovich, Michael J. Prietula & K. Anders Ericsson (2018): *Studies of Expertise from Psychological Perspectives*

Tirer des enseignements de l'expérience est une tâche difficile dans un domaine d'activité complexe tel que l'enseignement. Une tâche qui ne peut être réalisée sans outils analytiques appropriés. C'est particulièrement vrai dans une profession qui ne comprend pas de phase de formation clinique, comparable à celle de la profession médicale.

Professionalisme du métier d'enseignant-e

La fonction de la science et de la recherche dans l'enseignement réside principalement dans la formation d'une attitude analytique, qui est particulièrement nécessaire pour la réflexion sur la pratique professionnelle et les expériences réalisées dans cette pratique.

***Je vous remercie de votre
attention!***