

ECOLE
PRIMAIRE
EN DEVENIR
PLAIDOYER
POUR UNE ECOLE
«PARTENAIRE»

Christian Aeberli & Pascal Praplan

Table des matières

| | |
|---|----|
| En bref..... | I |
| 01. Introduction | 5 |
| 02. Les ateliers : une synthèse | |
| 2.1 Une Ecole moins sûre d'elle-même..... | 9 |
| 2.2 Un environnement chamboulé..... | 10 |
| 2.3 Tours d'ivoire en cascade..... | 11 |
| 2.4 L'avenir? Responsabilisation et transparence | 12 |
| 03. Trois points de vue | |
| 3.1 Pour une Ecole enfantine obligatoire – <i>par Martine Brunshawig Graf</i> | 19 |
| 3.2 A quand une Ecole romande véritablement harmonisée? – <i>par Anne Seydoux</i> | 22 |
| 3.3 «Comment ça va, l'école?» – <i>par Philippe Favre</i> | 25 |
| 04. Une révolution de velours – <i>par Pascal Praplan</i> | 29 |
| 05. Préoccupations nationales, différences culturelles | 35 |
| 06. Quelques pistes pour le futur – <i>par Christian Aeberli</i> | 41 |
| 07. Annexes | |
| 7.1. Participants..... | 47 |
| 7.2. Résumé du rapport des ateliers suisses-alsémaniques | 50 |
| 7.3. Auteurs | 53 |
| 7.4. Impressum..... | 53 |

En bref

L'Ecole en marche

Quelques réformes sectorielles mises à part, l'Ecole primaire n'a guère évolué durant ces dernières décennies. Pourtant, des enseignants comme des parents d'élèves parlent aujourd'hui d'un déluge de réformes. L'Ecole, apparemment, est vécue comme beaucoup plus mouvante qu'elle ne l'est en réalité... C'est là l'un des premiers constats des ateliers sur l'Ecole primaire qui se sont déroulés à Yverdon-les-Bains entre le 28 et le 30 janvier 2002.

D'emblée, de nombreux participants à ces ateliers ont appelé à un tri dans les attentes – trop nombreuses et diverses – qui sont formulées à l'égard de l'Ecole. Ils souhaitent que l'on se concentre sur les réformes essentielles, mais ne répondent pas à une première question de fond : les changements doivent-ils être nationaux ou faut-il continuer à privilégier le laisser-faire cantonal propre à notre fédéralisme?

Ecole infantine obligatoire

Parmi les propositions avancées à Yverdon est revenue très clairement la demande de l'instauration d'une Ecole infantine obligatoire, autrement dit la scolarisation de tous les enfants dès l'âge de quatre ans. L'Ecole infantine – à distinguer des jardins d'enfants de Suisse alémanique – devra être couplée, tant au niveau pédagogique qu'à celui de son organisation, au reste de la scolarité obligatoire.

Une scolarisation précoce imposera un prolongement de la scolarité obligatoire, actuellement d'une dizaine d'années. Cette modification du cursus imposera également une révision de l'ensemble des programmes d'études et de leur contenu pour les degrés infantin, primaire et secondaire inférieur.

Tous les participants ont par ailleurs insisté sur la création de structures d'accueil à la journée, ou plus généralement de structures tenant compte des impératifs de vie de la «nouvelle» famille.

Projet d'école

Autre demande générale, une simplification aussi bien organisationnelle que pédagogique de l'Ecole. Cette demande se retrouve en arrière-plan de multiples propositions sectorielles pour délester l'institution de ses lourdeurs administratives, du poids des programmes, de la surcharge de travail chez les enseignants... Elle se retrouve également dans la volonté de voir l'Ecole adopter un langage et un visage clairs envers l'extérieur, particulièrement envers les parents d'élèves.

En matière de structures, les praticiens ont passablement insisté sur le projet d'école ou d'établissement. Ce projet pourrait prendre la forme d'une séparation entre l'éducatif et l'organisationnel. Dans ce schéma, les maîtres se trouveraient étroitement associés à la bonne marche et à la gestion de tous les aspects pédagogiques de leur établissement. Les écoles bénéficieraient de plus d'autonomie, mais elles auraient besoin dès lors d'une direction plus forte et responsable, devant toutes les parties concernées, de la qualité du travail accompli.

Allègement des programmes, nouveaux outils

Les ateliers ont également insisté sur une révision totale des programmes et cursus, et ceci dans le sens d'un allègement pour les maîtres comme pour les élèves. Cette révision découlera inévitablement de

l'introduction de la scolarisation précoce et devra tenir compte des lacunes mises au jour par le rapport PISA.

Il conviendra par ailleurs et dans le même temps de mettre à disposition du corps enseignant des instruments (outils pédagogiques, matériel de cours, tests, etc.) permettant une pratique efficace et professionnelle de leur métier. En matière de méthodologie et de didactique, on veillera à baser l'apprentissage sur des contenus qui font sens et qui intéressent les élèves.

L'Ecole pour tous a besoin de ressources

Les participants ont tous redit le rôle essentiel que remplit l'Ecole primaire en matière d'apprentissage, d'éducation et de socialisation des enfants. Ils ont également insisté sur ses devoirs d'intégration, indispensables à la cohésion sociale du pays... Mais compte tenu de l'augmentation de l'hétérogénéité – sociale, linguistique, culturelle, des performances – au sein d'une même classe, l'Ecole, ou plutôt les enseignants se trouvent de plus en dépassés par le nombre de tâches qui leur sont confiées.

Outre les suggestions évoquées ci-dessus, on ne pourra donc pas se passer, dans un proche avenir, de faire des efforts supplémentaires en matière d'encadrement. L'Ecole aura besoin de plus de ressources. Celles-ci pourraient aller à l'engagement d'un(e) deuxième enseignant(e) par classe ou d'une assistante sociale pour l'établissement. Grâce à une plus large intégration des enfants dans les classes ordinaires, il sera possible de réaliser des économies en supprimant des classes spécialisées ou de mise à niveau.

Transparence, visibilité, comparaison... et respect

Les performances du système éducatif et du corps enseignant ne peuvent être reconnues qu'à condition d'être... connues. Il en va de même de l'évolution de l'Ecole qui finit par relever de la pure spéculation par manque de données de base appropriées. Il importe donc de donner à l'institution la transparence et les éléments d'interprétation nécessaires à une évaluation et à une comparaison entre différents établissements.

Dans le même ordre d'idées, l'Ecole doit rendre compte régulièrement de ses prestations et voir ses performances évaluées. Ses atouts et ses faiblesses doivent servir de base à tout processus d'amélioration ou de développement de l'institution. Les écoles comme les enseignants doivent impérativement sortir de leur enfermement pour apprendre et s'enrichir les uns des autres.

Une école qui peut justifier ses performances gagne le respect de tous les milieux concernés : parents, autorités scolaires, collègues des autres établissements. Ce faisant, elle gagne en autonomie et en indépendance, ce qui engendre une plus grande satisfaction pour tous, donc une meilleure école.

01 \

INTRODUCTION

01 /

INTRODUCTION

01. Introduction

L'institution scolaire façonne jour après jour le futur des nations. C'est cet enjeu fondamental qui a présidé à l'organisation, en Suisse alémanique et en juin 2001, d'une série de séminaires sur l'avenir de l'Ecole primaire. Ces rencontres ont réuni des représentants de toutes les parties concernées et leurs conclusions ont été publiées en octobre 2001 dans un rapport intitulé «Potenzial Primarschule»¹.

Le pendant latin de cette vaste consultation a été mis sur pied au début de 2002. Durant trois jours, du 28 au 30 janvier, experts, politiciens, chercheurs, enseignants, cadres, parents d'élèves de la Suisse romande et du Tessin ont procédé, à Yverdon-les-Bains, à un vaste état des lieux de l'Ecole primaire.

A la différence des débats alémaniques, ceux de la Suisse latine ont été marqués par la publication – intervenue entre-temps – des résultats de l'étude PISA (Programme for International Student Assessment)². Les performances très moyennes des élèves suisses, mises en évidence par ces comparaisons internationales, ne permettaient plus, lors des ateliers d'Yverdon, certaines déclarations d'auto-satisfaction que l'on avait entendues en Suisse alémanique.

L'Ecole romande s'est tout de même vu décerner, comme à Zurich, quelques bons points, tout particulièrement au niveau de la qualité de son corps enseignant. Mais, et c'est là une dérive inhérente à ce genre de débat, elle s'est également attiré un certain nombre de critiques, qui ont porté essentiellement sur les structures et les contenus de l'enseignement.

Tous les participants aux ateliers d'Yverdon – une quarantaine au total – avaient reçu, au préalable, le résumé en français du rapport alémanique³. Deux modératrices ont encadré les trois après-midi de quelque quatre heures de discussion chacune. Les auteurs de ce rapport en ont fidèlement consigné les débats et en ont tiré le compte-rendu que l'on trouvera au chapitre 2.

Pour des raisons de lisibilité, ce compte-rendu ne représente pas le déroulement linéaire des séminaires : les trois débats ont été refondus en un seul, selon les lignes thématiques abordées. Pour les mêmes raisons, notes explicatives et sources des déclarations ont été supprimées. Mais à aucun moment le sens des opinions, des déclarations ou des divergences exprimées à Yverdon n'a été altéré. Le chapitre 2 entend ainsi refléter au plus près les discussions tenues librement par l'ensemble des participants.

Le chapitre 3 donne, lui, la parole à trois participants pour une libre contribution sous forme de prolongement des débats. La conseillère d'Etat Martine Brunschwig Graf plaide pour une inclusion des classes enfantines dans le cursus obligatoire. Anne Seydoux, présidente de la Fédération des associations de parents d'élèves de Romandie et du Tessin (FAPERT), argumente de son côté en faveur d'une meilleure coordination intercantonale. L'enseignant Philippe Favre enfin remet l'église – à savoir la relation entre l'enseignant et ses élèves – au milieu du village scolaire.

1 Aeberli, Christian & Landert, Charles (2001). *Potenzial Primarschule. Eine Auslegeordnung, einige weiterführende Ideen und ein Nachgedanke*. Zurich : Avenir Suisse

2 Moser, Urs (2001). *Préparés pour la vie? Les compétences de base des jeunes – Synthèse du rapport national PISA 2000*. Neuchâtel et Berne: Office fédéral de la statistique et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique

3 Voir chapitre 7.2, p. 50

Dans le chapitre 4, les auteurs du rapport prennent un peu de recul et tentent de donner une vue d'ensemble commentée sur les séminaires, tandis que le chapitre 5 offre une comparaison des résultats entre les ateliers suisses alémaniques et suisses romands. Le rapport se conclut au chapitre 6 par quelques réflexions générales sur l'évolution de l'Ecole en Suisse ainsi qu'un ensemble d'idées fortes qui demandent une poursuite des débats et des discussions. Pour le bien et le futur de l'institution scolaire.

UNE SYNTHÈSE
DES ATELIERES :
02 \

02 /

LES ATELIERS :
UNE SYNTHÈSE

02. Les ateliers : une synthèse

PISA, le programme international de comparaison des différents systèmes scolaires nationaux, est apparemment passé par là. L'Ecole suisse, l'Ecole romande ont quelque peu perdu de leur superbe. Nos résultats restent certes acceptables, mais nous sommes loin d'être les meilleurs. Quels que soient les reproches que l'on puisse faire aux méthodes PISA, l'image de notre système d'éducation ne sera désormais plus vraiment la même... et tout séminaire sur l'Ecole ne peut que s'en ressentir.

Mais il y a probablement, en sus de ces comparaisons, un moment propice à la réflexion et à la remise en question. C'est en tout cas l'impression première qui se dégage des ateliers d'Yverdon. Des parents qui osent la revendication, des enseignants qui abordent l'autocritique, des politiques prêts à repenser leur rôle... Des doutes, en somme, qui s'expriment sans fard et avec une volonté – partagée par tous – d'excellence pour notre système scolaire.

2.1 Une Ecole moins sûre d'elle-même

.....

Quelle(s) mission(s)?

L'Ecole primaire doit ni plus ni moins redéfinir ses missions, estime l'ensemble des participants aux ateliers d'Yverdon. Et leur questionnement est des plus fondamentaux. Quelles sont, dans le fond, les finalités de l'institution scolaire? Quel type de femmes et d'hommes veut-on former? Quels sont les résultats que l'on veut valoriser? Quelle valeur ajoutée apportera l'Ecole de demain? L'ensemble du système a besoin de plus de cohérence et de plus de clarté, affirmant tous les intervenants. Et l'Ecole a surtout besoin de sens. Il est impératif que les enseignants comme les élèves prennent pleinement conscience du pourquoi

de leur présence en salle de classe, et que cette conscience devienne un élément de motivation pour tous. L'unanimité se forge sans difficulté autour d'une mission «première» de l'Ecole : l'intégration. L'Ecole doit demeurer accessible à tous et chacun doit y trouver son compte. Mais cette mission – de plus en plus lourde, de par l'immigration – est contrariée par un système qui continue à fonctionner à travers l'exclusion et la sélection. «*L'institution n'a en fait pas changé depuis le XIXe siècle, lorsque plus de 70% des élèves entraient directement dans le marché professionnel...*»

Cette mission d'intégration se trouve par ailleurs en concurrence avec les trop nombreuses tâches qui ont été progressivement données à l'Ecole sans pour autant la décharger d'autres. L'institution a ainsi dû s'ouvrir aux langues et à toutes sortes de matières «exotiques» (diététique, éducation routière...). Elle offre de plus «*toute une palette de services sociaux à journée faite*», à un moment où la violence – sujet qui n'a guère été soulevé à Yverdon – «*aborde le primaire*».

On attend finalement tout et son contraire de l'Ecole qui travaille dans l'ambivalence : elle doit transmettre et le patrimoine et le changement. De l'avis général, l'ensemble de l'institution doit impérativement passer par une clarification, une clarification des programmes, des missions, du sens, mais aussi une clarification qui mette en évidence le rôle des différents intervenants et leurs relations au reste du système.

Un bagage minimal

Autre mission qui fait l'unanimité, la nécessité de donner à chacun des élèves un bagage minimal.

«L'Ecole primaire ne devrait libérer personne qui ne sache lire et écrire», souligne un participant. Mais le bagage à donner ne saurait s'arrêter là. Une parente d'élève note en effet, sans rencontrer de contradiction, que l'Ecole intègre les élèves de différents milieux de manière satisfaisante et que l'apprentissage du savoir-être y est acceptable. Par contre, l'apprentissage du savoir-dire est «*problématique*» et celui du savoir-faire «*manque cruellement*»... Ces besoins mal satisfaits font un étrange écho aux conclusions de la fameuse enquête PISA.

Si les politiciens et les enseignants ne se prononcent guère de manière précise sur ledit bagage – «*favoriser le développement de la personnalité et l'acquisition des compétences*» –, les parents d'élèves montrent des attentes beaucoup plus claires. Maîtrise des langues tout d'abord, particulièrement du français, avec un enseignement plurilingue plus précoce et une valorisation de la langue maternelle chez les non-francophones. Maîtrise des mathématiques ensuite. Sensibilisation à la culture enfin, «*qui a beaucoup pâti de l'évolution du système*».

L'Ecole se doit par ailleurs de dispenser une éducation à la citoyenneté, de former des élèves responsables et acceptés tels quels. «*Les vertus individuelles, basées sur le devoir, ont déserté l'Ecole au profit de valeurs communautaires axées sur le droit...*» Mais dans le même souffle, ces parents soulignent que les élèves ne sauraient être pris pour des bêtes savantes, qu'ils souffrent souvent de surcharge et que les grilles horaires sont à adapter. Eux aussi, dans le fond, sont victimes de la multiplication des tâches et d'une certaine «complexification» de l'Ecole.

2.2 Un environnement chamboulé

Des normes qui s'écroulent...

Dans l'accomplissement de sa mission, redéfinie ou non, l'Ecole primaire continuera à se heurter à un certain nombre d'obstacles de taille. C'est tout d'abord le poids de l'origine socioculturelle des élèves, qu'aucune réforme, aussi égalitaire soit-elle, n'a pu réduire. C'est aussi un étrange «déterminisme» du sexe : à Genève, par exemple, une bonne majorité des élèves en classes spécialisées sont des garçons. C'est enfin l'apport souvent mal géré de l'immigration.

Mais l'Ecole doit également faire avec de nouvelles donnes sociales : familles monoparentales, éclatées ou encore celles où les deux conjoints travaillent. Plus globalement, l'institution œuvre, comme les participants l'ont noté à maintes reprises, dans un environnement qui a connu l'effondrement des normes traditionnelles (famille, mais aussi patrie, Eglise, armée...) et, par conséquent, la disparition d'un ensemble de barrières éducatives.

... des révolutions à venir..

Nombre de ces facteurs déstabilisants risquent de prendre encore plus d'importance dans le futur. On pense particulièrement à l'immigration dont les enfants ne sont pas toujours intégrés de manière très cohérente. Cette participante cite le cas des clandestins, «*minorité grandissante, sans nom, sans adresse, sans réalité administrative*». On en scolarise les petits en toute hypocrisie, puisque, par la suite, ils n'auront pas droit à une formation professionnelle.

Dans un futur plus immédiat, l'Ecole va devoir pleinement intégrer les nouvelles technologies de l'information et de la communication, les fameuses «TIC». Celles-ci promettent de sérieux bouleversements tant pédagogiques que relationnels. *«Elles font d'ores et déjà pression sur les enseignants»*, note un maître. Pourtant, quand bien même une vaste majorité des acteurs de l'Ecole «surfont» quotidiennement, le sujet reste flou, il met presque mal à l'aise.

On sent, confusément, que les TIC vont modifier *«très sérieusement»* l'enseignement : *«Le papier a généré des arbres hiérarchiques, le virtuel dessine, lui, des réseaux. Le défi est de donner aux élèves une formation pour se mouvoir dans les deux systèmes...»* On souligne que l'introduction de ces technologies devrait faire partie de tout projet d'école. Mais on se demande également à voix haute si elles représentent un gadget ou une panacée. Et les quelques exemples d'utilisation des TIC donnés à Yverdon illustrent des effets plutôt... périphériques. Ainsi, dans ce village valaisan, les enseignants ont réalisé un travail de groupe autour des TIC et d'un site Internet. Le responsable du projet souligne que la démarche a soulevé un enthousiasme exemplaire et donné lieu à *«des échanges par intranet meilleurs que ceux de la salle des maîtres»*.

Dans un autre village, neuchâtelois cette fois, l'école du lieu offre une formation aux TIC à ses élèves, mais aussi aux habitants et aux entreprises. Ces cours, qui bénéficient d'un matériel très performant, sont le fruit d'un partenariat plutôt audacieux entre les entreprises locales et l'école.

... et un foisonnement de réformes

En sus de tous ces éléments extérieurs, l'institution produit ses propres éléments déstabilisateurs. Les réformes se sont multipliées dans certains cantons sans que les innovations soient «métabolisées» et que les moyens pour le faire soient dégagés, note une parente d'élève. Les innovations posent toutes le même problème, renchérit cette enseignante. Les moyens pédagogiques ne suivent pas, *«tout est à inventer»*. Certaines de ces innovations sont du reste à l'essai, reconduites d'année en année, sans planification possible à plus long terme.

Les enseignants notent par ailleurs et à plusieurs reprises qu'ils sont trop souvent ignorés dans l'élaboration des réformes, devenues *«la chasse gardée»* des sciences de l'éducation et des administrations. Les praticiens veulent bien d'une redéfinition des objectifs de l'Ecole, mais ils sont nombreux à affirmer qu'il faut en exclure les chercheurs *«qui rendent tout illisible»*.

C'est, finalement, la culture du changement qui a besoin de changement, note un participant. Car l'Ecole doit pouvoir innover tout en tenant compte de ce qui fait sa véritable force : la préservation (des valeurs, des traditions, des savoirs...).

2.3 Tours d'ivoire en cascade

.....

Une piètre communication

Un vase clos. C'est, à les entendre, l'image qu'ont beaucoup de parents d'élèves de l'Ecole primaire. Celle-ci est refermée sur elle-même, elle souffre d'*«un grave déficit de communication»* avec les familles

des élèves, mais aussi avec le public. En face, il n'y a pas, comme on l'entend souvent, de parents démissionnaires, seulement des parents démunis. Démunis devant une Ecole «*qui les veut et ne les veut pas*», qui les «*utilise*», qui ne fait rien pour établir une véritable collaboration malgré des décennies de discussions sur les relations famille/Ecole. Des parents démunis aussi parce qu'il n'y a pas reproduction de l'Ecole qu'ils ont connue et qu'il est difficile pour eux de s'inscrire dans un projet commun. Des parents démunis encore devant «*le peu de cas*» que fait l'institution des difficultés d'organisation de la «nouvelle» famille.

A l'intérieur de ce monde fermé qu'est l'Ecole, un autre mur, celui de la bureaucratie, qui «*a longtemps protégé les enseignants des parents*». Une bureaucratie, critiquent les enseignants, encore trop présente dans la régulation des établissements : «*Les maîtres font ce qu'on leur dit de faire, un point c'est tout. De sorte que finir son plan d'études est plus important que l'acquis des élèves.*» Les enseignants ont vécu et vivent encore une perte d'initiative générale au profit des politiciens, des directions et, encore une fois, des... chercheurs. Ils se trouvent réduits au rôle d'«*applicateurs*» des choix, méthodes, initiatives ou objectifs d'apprentissage arrêtés par d'autres.

Une immense solitude

En bout de chaîne, donc, et enfermé entre les quatre murs de sa salle de classe, le maître souffre d'une immense solitude. Il le dit et il le déplore avec l'ensemble des acteurs de l'institution. Même les parents d'élèves le ressentent: «*Les enseignants semblent souvent méprisés, ou à tout le moins fort mal considérés. Les directeurs tendent du reste à les négliger dans leurs règlements...*» Les politiques le disent

aussi, qui estiment que trop d'enseignants souffrent encore du manque de travail en équipe. Ils estiment également que l'on demande beaucoup trop à des maîtres qui, outre les branches de base, doivent aujourd'hui faire preuve de compétences qui vont de la musique à l'informatique. «*Un métier impossible!*» s'exclame un participant qui suggère de disposer d'au moins trois enseignants pour deux classes, de les associer à la direction d'établissement et de revaloriser le métier.

Car le métier n'est vraiment plus ce qu'il était, à en croire les premiers intéressés. Les maîtres ont en effet mis beaucoup d'énergie à souligner à Yverdon les mauvaises conditions salariales dans certains cantons, une dégradation générale des conditions de travail ainsi que de l'image de l'enseignant (même si, admettent-ils, ils y contribuent souvent par leurs «*complaintes*»). Le rattachement administratif à une entité locale limite leur mobilité, leur profil de carrière est désespérément plat.

Pourtant, quand on leur parle d'évaluer leur travail – une mesure que les parents réclament et qui pourrait, notent certains, aider à revaloriser la profession – les visages se figent. «*Le sujet, note un participant, reste étrangement tabou pour un corps professionnel qui l'utilise à journée faite comme moteur d'apprentissage des élèves...*»

2.4 L'avenir? Responsabilisation et transparence

.....

Une forte envie de participer

Qu'ils viennent de Sierre, de Carouge ou de Porrentruy, les parents d'élèves ont des soucis très proches.

C'est d'abord une meilleure coordination entre écoles, au niveau des communes comme des cantons. Un premier pas utile résiderait dans l'adoption d'une terminologie harmonisée pour l'ensemble du milieu. Un autre pourrait consister en une sorte de colonne vertébrale commune – programmes, âges... – entre les différents établissements. Une meilleure coordination des objectifs permettrait par ailleurs de laisser plus d'indépendance aux établissements scolaires. Et *«en poussant la balle un peu loin, ne pourrait-on pas penser à un seul Département de l'instruction publique pour toute la Suisse romande?»* lâche une participante.

Deuxième demande forte des parents, l'instauration d'un véritable partenariat entre l'Ecole primaire et les familles d'élèves. Tout reste à définir en la matière, car les deux bords n'ont jamais appris à construire ensemble. *«Les enseignants sont payés pour déplaire aux parents, puisque le système, démocratique, doit favoriser l'égalité des chances.»* Un débat permanent devrait être instauré entre parents et maîtres, en acceptant les compétences et le rôle de chacun. Les parents ont beaucoup à apporter, tant au niveau critique qu'au niveau pédagogique – *«pour preuve, les enfants qui ont un soutien à la maison ont de meilleurs résultats».*

Les enseignants, en vrais professionnels, devraient assumer de dialoguer. *«Ils préjugent encore trop souvent de ce que les parents attendent ou pensent.»* Il est urgent que les maîtres, mais aussi l'ensemble de l'institution, travaillent sur leur rapport à la discussion. De plus, cette discussion doit s'établir à tous les niveaux : politique, scolaire, dans les groupes classes, dans les conseils d'école ou d'établissement. Ces derniers sont du reste, de l'avis des parents, des plates-formes idéales de rencontre.

Encore reste-t-il à fixer les règles et à déterminer les espaces de discussion – plutôt que de communication – qui manquent aujourd'hui. *«L'Ecole primaire, souligne une participante, ressemble encore trop souvent à un bateau sans capitaine, sans mouvement et sans passerelles.»*

Un droit de regard sur la qualité

Avec beaucoup d'insistance, les parents exigent, comme on l'a déjà dit, une formation des enseignants qui soit évaluée par des gens indépendants, une formation continue beaucoup plus exigeante et *«des mécanismes de contrôle de l'enseignement et d'évaluation des enseignants».* Ces mesures doivent être perçues par les enseignants comme un soutien supplémentaire, et non comme une tracasserie bureaucratique de plus. Les parents veulent être associés d'une manière ou d'une autre à l'évaluation des enseignants, mais ne s'étendent guère sur ses modalités. Tout juste soulignent-ils qu'*«une telle évaluation devrait tenir compte des incroyables bouleversements qui touchent la profession et la déstabilisent».*

Last but not least, il faut une réflexion de fond sur les restrictions budgétaires actuelles et sur la manière avec laquelle on les applique. Certains parents souhaitent plus globalement une gestion budgétaire mieux équilibrée. *«En cinquième primaire, certains enfants ne savent pas encore lire. Il faut alors dégager des budgets de rattrapage en lecture qui mordent sur les autres. De grosses sommes sont ainsi dévolues à des budgets de réparation alors qu'on ferait mieux de les réserver à des budgets de prévention.»*

Harmonisation et projet d'école

Les politiciens, syndicalistes et autres cadres commencent par rétorquer aux parents que l'harmonisation intercantonale est en marche, qu'elle a nom Pecaro (Plan d'études cadre romand) et que les études y ayant trait dureront jusqu'en juillet 2003. Les enseignants assurent eux aussi qu'ils se battent depuis des décennies pour une harmonisation romande, bien qu'ils se heurtent au foisonnement des formations, des intervenants et des instances.

Avec une pointe de malice, un maître ajoute qu'*«il y a beaucoup d'hypocrisie dans les plans d'harmonisation. Il aurait suffi d'harmoniser les examens – un règlement qui aurait tenu sur une dizaine de pages A4 – pour obtenir beaucoup plus de cohésion.»*

Dans cette harmonisation souhaitée, une plus large initiative devrait être laissée aux établissements, réclament de nombreux intervenants. Il faut dès aujourd'hui créer les conditions politiques de cette autonomisation *«qui ne doit pas être un objectif en soi, mais un mode de faire contractuel dans un cadre donné»*. De plus, cette autonomisation ne doit *«en aucun cas»* favoriser les directeurs et les cadres *«qui sont souvent en retrait pédagogiquement de ceux qui sont sur le terrain»*.

Ce sont donc les enseignants, note ce syndicaliste, qui deviennent co-gestionnaires des établissements, et ce à travers un projet d'école. Un projet d'école – ou d'établissement – doit être soutenu par l'autorité, il exige du temps et des moyens. Il demande surtout *«une bonne définition de la régulation d'ensemble ainsi qu'une communication claire à tous les publics (parents, famille...)»*.

Dans le même ordre d'idées, la formation des enseignants *«doit absolument s'orienter sur le travail en équipe»*, au niveau de la classe comme de l'établissement. Les enseignants doivent apprendre à partager, à travailler en réseau, ainsi qu'à mieux communiquer, note un maître. Le travail en commun change toute la donne, méthodologie, pédagogie, programmes... mais permet également une meilleure responsabilisation des maîtres.

Un autre enseignant met toutefois en garde : *«Jusqu'où peut-on pousser le travail en équipe? Les échanges sont certes importants, mais les maîtres doivent rester des généralistes et il ne faut pas qu'il y ait des dizaines d'intervenants dans les classes : chaque classe doit avoir son référent.»* Un autre renchérit : *«Il n'est pas souhaitable d'avoir plusieurs enseignants en classe, ni de céder à la surenchère programmatique et méthodologique.»*

Mieux intégrer les classes enfantines

Le manque de communication est tout de même admis par tous. Entre collègues, mais aussi entre collègues et cadres, entre collègues de différents degrés, entre enseignants et parents d'élèves... Un point fait tout particulièrement l'unanimité : une rupture totale entre classes enfantines et primaires qui s'ignorent superbement. *«Il faudrait arrêter de différencier entre maîtres du niveau enfantin, du primaire et du secondaire, ajoute un enseignant. De toute façon, la formation des enseignants est beaucoup trop élevée pour ce qu'ils enseignent par la suite...»* Pis encore, dans certains cantons, les plans d'études du niveau primaire sont basés sur les acquis des classes enfantines. Or, celles-ci, bien que fréquentées par une vaste majorité des enfants, ne sont pas obligatoires...

Une experte suggère d'intégrer purement et simplement les classes enfantines dans l'Ecole obligatoire. *«On en fait deux ans, puis on passe littéralement à autre chose.»* Le primaire néglige le cursus enfantin, quand il ne le méprise pas. *«Or il y a là un important élément d'intégration qui n'est pas valorisé...»* Cette inclusion des enfantines dans le cursus obligatoire ne peut pas être qu'une mesure administrative, note l'ensemble des participants. Elle exige une harmonisation complète de tous les aspects et de tous les moyens entre les deux ordres d'enseignement.

Qui évalue les enseignants...

La nécessité «théorique» d'avoir une forme ou une autre d'évaluation des enseignants rassemble également tous les participants des ateliers d'Yverdon. *«Si le maître est reconnu comme un professionnel, il est normal qu'il rende des comptes, note un syndicaliste. Les organisations professionnelles y sont du reste tout à fait favorables.»* L'autorité a peur, ajoute un enseignant, *«c'est un scandale qu'elle ne prenne pas ses responsabilités avec les mauvais maîtres, qu'elle ne contrôle pas ceux dont on se plaint régulièrement».*

Mais dès que l'on aborde les aspects pratiques de l'évaluation des enseignants, de solides divergences se font jour et les questions se multiplient. Que fait-on, par exemple, des «mauvais» enseignants ou de ceux qui ont «craqué»? Comment évalue-t-on l'humain, qui est une part si importante du métier? Et avec quels critères évaluer lorsque, d'une année à l'autre, les volées d'élèves sont si différentes?

Plus délicat encore, qui évalue? Les parents souhaitent un droit de regard, comme on l'a vu, mais les maîtres s'y opposent fermement, jugeant qu'*«ils*

n'ont pas les critères pour juger». Les élèves? *«Ils le font constamment, mais de manière totalement subjective.»* Les inspecteurs? *«Il faudrait qu'ils soient un peu plus présents et que leurs évaluations ne se limitent pas à un contrôle tatillon sur les seules modalités d'enseignement, comme c'est souvent le cas.»*

Non, clament en chœur les enseignants, une évaluation de leur travail ne peut se faire que par les pairs, *«seuls juges possibles»*, elle doit s'effectuer à l'interne des établissements et apporter aide et régulation à ceux qui sont jaugés. Si ceux-ci étaient au bénéfice d'un contrat – mieux qu'un cahier des charges ou qu'une charte éthique, qui existent par ailleurs –, cette tâche d'évaluation serait nécessairement simplifiée, souligne un représentant des organisations professionnelles.

... et comment évaluer les élèves?

Sujet brûlant dans certains cantons, la suppression des notes n'enflamme guère les participants aux ateliers. Comme si la question n'était, pour les premiers concernés, plus vraiment d'actualité. Une politique souligne au passage les limites du système de notes : *«La courbe de Gauss place les élèves dans une moyenne de la classe, mais ne donne pas l'état des acquis, des moyens et des compétences. L'évaluation de ces compétences exige du reste une interprétation, ce qui complique singulièrement l'exercice.»*

L'évaluation des élèves met presque mal à l'aise. Peut-être parce qu'elle pose un problème de fond que soulève un chercheur : *«Comment sortir d'un système voulant l'égalité des chances, mais basé sur l'inégalité de la sélection, cette dernière étant l'un des moteurs de l'Ecole?»*

Quelle qu'elle soit, l'évaluation des élèves ne doit pas servir de censure pour les enseignants, note encore ce syndicaliste. *«Actuellement, on évalue les élèves pour évaluer les enseignants, on évalue les enseignants pour évaluer les établissements... Il faut en finir avec l'évaluation administrative.»*

Un florilège de propositions

Au-delà des grands thèmes évoqués, Yverdon a donné lieu à de nombreuses propositions. Les parents d'élèves ont par exemple réclamé très fortement des horaires continus, *«qui permettraient beaucoup plus d'activités familiales en commun. C'est du reste ce qui fait le succès de certaines écoles privées...»*, souligne cette mère de famille.

Dans le même ordre d'idées, nombreux sont les intervenants à souhaiter un enseignement différencié, l'une des «mesures essentielles» d'un projet d'école. *«Il nous faut donner l'envie et les moyens d'apprendre à chacun, amener chacun à ce qu'il peut faire en différenciant l'enseignement, souligne un enseignant. Mais il faut également forcer un peu les enfants à apprendre : ce n'est pas «naturel» pour tous.»*

Pour ce maître, le redoublement est à supprimer. Pour cet autre, l'orientation des élèves est peu judicieuse, elle laisse encore bien trop de place à l'échec. Un expert souligne que si l'on s'est beaucoup occupé de méthodes d'enseignement, peu d'investigations ont été menées sur l'apprentissage, et surtout l'auto-apprentissage. Un chercheur suggère un cycle de neuf ans intégrant tout le monde...

Il se trouve également beaucoup de voix, parmi l'ensemble des acteurs de l'Ecole, pour demander que

l'actuelle formation continue des enseignants, *«libre-service aléatoire et sans obligation»*, soit sérieusement réadaptée en tenant compte de l'évolution de la société et de ses nouvelles données.

Pour revaloriser la profession d'enseignant, l'on pourrait instaurer une formation de type bac+ en cours de carrière, avec un tronc commun avec d'autres professions, suggère un maître. On pourrait également instaurer un diplôme polyvalent de base qui servirait aussi à l'extérieur de la profession.

Une volonté d'œuvrer au mieux

On a pu entendre, en ouverture des ateliers d'Yverdon-les-Bains, des phrases du type : *«Nous vivons actuellement dans un désert de réflexion sur l'Ecole»*, ou encore : *«Plus personne n'est d'accord sur le rôle de l'Ecole»*. La suite de la manifestation a apporté un sérieux démenti à ce pessimisme du départ. L'Ecole primaire, dans des conditions et un cadre définis, a gardé toutes ses capacités à l'introspection, à l'autocritique et à l'imagination constructive. Et ses acteurs, au-delà de leurs antagonismes, peuvent trouver des accords, même partiels sur le rôle de ce qui représente, finalement, *«notre dernière référence commune»*.

03 \

TROIS POINTS

DE VUE

03 /

TROIS POINTS

DE VUE

03. Trois points de vue

3.1 Pour une Ecole enfantine obligatoire

– par Martine Brunschwig Graf

.....
L'enquête internationale PISA 2000 aura été un révélateur indispensable de ce que nous pouvions pressentir : la Suisse, malgré le fait que la matière grise de ses habitants soit sa seule matière première, n'obtient que des résultats moyens pour ce qui touche les compétences des élèves à la fin de l'Ecole obligatoire – mathématiques mises à part.

Un constat pas si nouveau mais impossible à ignorer désormais

Depuis plusieurs années déjà, des voix s'élèvent pour déplorer – à l'Université aussi bien qu'à l'entrée en apprentissage – des lacunes qui ne s'expriment pas seulement par des manquements orthographiques! Et même si les jeunes d'aujourd'hui ont développé, dans certains domaines, des compétences que leurs aînés ne possédaient sans doute pas dans la même mesure, il n'en reste pas moins vrai qu'aujourd'hui, nous possédons un instrument de comparaison qui nous permet de rendre le *débat plus objectif* et de s'entendre au moins sur le constat.

Ce n'est pas tant le classement PISA qui doit nous préoccuper mais le fait qu'un élève de 15 ans sur cinq éprouve des difficultés réelles en matière de compréhension, d'analyse et de réflexion dans la langue standard (littérature) qu'il devrait maîtriser en fin de scolarité obligatoire. Il s'agira bien entendu de se livrer à des analyses plus fines et à examiner notamment les pratiques et les systèmes mis en place dans les pays qui présentent un meilleur taux de réussite. Mais il nous revient aussi de nous interroger sur nos propres pratiques et l'organisation de notre système scolaire.

Cela nous conduit aux observations suivantes, banales pour certaines mais néanmoins pertinentes si l'on veut s'intéresser à la cohérence du système:

- De façon générale, si l'on veut améliorer les compétences des jeunes, il faut viser *l'amélioration du niveau de l'ensemble des élèves*.
- Les *apprentissages les plus déterminants* pour la maîtrise de la langue et des principales disciplines scolaires se déroulent dans les *premières années passées* à l'école.
- La non-maîtrise de la langue entraîne des difficultés dans l'apprentissage d'autres disciplines et rend le retard scolaire d'autant plus difficile à surmonter.
- Les élèves en difficulté scolaire ne profitent pas vraiment des mesures d'encadrement mises en place durant leur progression scolaire; *l'écart scolaire de ces élèves se creuse* au fil des années.
- Une langue maternelle autre que le français, un milieu socioculturel peu favorisé constituent des *facteurs aggravants* dans les difficultés liées à la littératie.
- Les mesures d'appui nécessaires à l'apprentissage de la langue standard interviennent relativement tard dans le parcours de la scolarité primaire.

Parallèlement à cela, les enfants sont de plus en plus nombreux à fréquenter, en âge préscolaire, un jardin d'enfants ou une crèche; de plus, une grande part d'entre eux (près de 98% à Genève) suivent au moins une année d'Ecole enfantine avant d'entrer à l'Ecole primaire à l'âge de 6 ans.

En Suisse, le *concordat scolaire fixe l'âge d'entrée à l'Ecole obligatoire à 6 ans révolus* au 30 juin avec possibilité pour les cantons d'avancer ou de reculer cette limite de 4 mois. Ce concordat date de 1970. A cette époque, certains cantons ne connaissaient en-

core que 7 ans d'École obligatoire au lieu de 9, comme le stipulait le concordat. Le concordat ne dit rien de l'École infantine dont il faut savoir qu'aujourd'hui encore, l'harmonisation est loin d'être réalisée en Suisse.

Que se passe-t-il avant l'École primaire?

La consultation des tableaux comparatifs établis par la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP) démontre que, Lucerne mis à part, aucun canton n'a décrété obligatoire la fréquentation de l'École infantine. Dans plusieurs cantons, près de la totalité des élèves la fréquente néanmoins au moins un an, voire deux.

Quant aux *objectifs pédagogiques poursuivis*, la politique est elle aussi très variable. De Genève – qui intègre dès 2001 les deux années d'École infantine dans ses objectifs d'apprentissage et plans d'études de la division élémentaire (1^E, 2^E, 1P, 2P) – à d'autres cantons qui laissent toute liberté dans ce domaine, on peut dire que d'une manière générale, il n'y a *pas encore de véritable stratégie globale* qui vise à organiser et à prendre en compte le travail préscolaire effectué à l'École infantine.

Il ne devrait pas en être ainsi dans le futur, en Suisse romande en tout cas, dès lors que le Plan d'études cadre romand (Pecaro), qui devrait voir le jour d'ici à juillet 2003, intégrera le parcours de l'École infantine dans le cycle élémentaire concernant les objectifs d'apprentissage à la fin de la 2^e primaire.

École infantine obligatoire : la légitimation d'une réalité

Comme cela a déjà été relevé, 90 à 100% des élèves fréquentent, dans la quasi-totalité des cantons, au moins une année d'École infantine.

Avantages – Décréter l'École infantine obligatoire aurait l'avantage de donner à l'enseignement préscolaire un *véritable statut*. Aujourd'hui, il est écartelé entre la nécessité de tenir compte du fait qu'il reste un faible pourcentage d'élèves qui ne le fréquentent pas et la nécessité de donner du sens à ces un ou deux ans qui peuvent se révéler cruciaux pour la suite de la scolarité.

L'École infantine obligatoire pourrait ainsi bénéficier d'un véritable concept pédagogique harmonisé permettant une préparation à la lecture et aux mathématiques notamment. *Et qui dit concept pédagogique harmonisé dit aussi moyens d'enseignement adéquats.*

Avec des objectifs d'apprentissage clairement énoncés, le *dépistage précoce des difficultés* des élèves s'en trouverait grandement facilité. L'obligation de fréquenter l'École devrait bien sûr s'assortir d'un système d'encadrement et d'appui correspondant, y compris pour ce qui concerne l'apprentissage de la langue standard (français en l'occurrence).

Enfin, on peut espérer un effet positif indirect d'une telle mesure. On pourrait ainsi inculquer aux parents comme aux enfants un *respect plus précoce de l'institution scolaire* et éviter ainsi que certains ne considèrent l'École infantine comme une « garderie », avec les conséquences qui en découlent en matière de comportement et de non-respect des règles scolaires.

Une question à régler dans le nouveau concordat scolaire – Actuellement, si l'on s'en tient au texte du concordat, l'Ecole obligatoire débute à 6 ans révolus. Le texte ne dit rien de l'Ecole enfantine. Une obligation généralisée devrait donc faire l'objet d'une disposition adéquate dans le nouveau concordat scolaire actuellement à l'étude à la CDIP. Permettre aux cantons qui le souhaitent d'avancer d'un an ou deux l'âge de l'Ecole obligatoire devrait assurer une base légale solide. Mais une telle mesure n'a de sens que si elle répond, dans son concept, à des *objectifs clairs en matière d'apprentissages scolaires*. Il est dès lors très important que la CDIP mène à bien les travaux qu'elle entend conduire pour fixer, au niveau national, des niveaux de compétence «standards» à la fin de l'Ecole obligatoire, mais aussi à la fin de la 2^e année primaire. Cela permettrait de consacrer la *création d'un véritable cycle élémentaire au niveau national*.

Le nouveau concordat scolaire devrait voir le jour à fin 2002 pour être soumis aux cantons en 2003; les travaux concernant les niveaux de compétences débutent actuellement.

Problèmes à résoudre – Rendre l'Ecole enfantine obligatoire ne va pas sans des moyens à lui consacrer, tant sur le plan des *locaux* permettant d'accueillir la totalité des élèves, sur celui des *moyens d'enseignement* (indispensables si l'on veut véritablement mettre en place un système cohérent) que du *personnel enseignant*. En effet, si, à Genève par exemple, les enseignant-e-s des Ecoles enfantines reçoivent la même formation et le même salaire que les enseignant-e-s de l'Ecole primaire, il n'en va pas de même dans certains cantons.

D'ailleurs, l'appellation «Kindergarten» pour qualifier en Suisse alémanique l'Ecole enfantine exprime très bien cette différenciation, en matière de formation, de statut et de conditions salariales. La créa-

tion d'un véritable cycle élémentaire intégrant l'Ecole enfantine et les deux premières années primaires ne pourra pas se faire sans que l'on harmonise la formation et le statut des enseignants.

D'autre part, chacun sait que la progression des enfants est fort variable et que certains d'entre eux, à l'Ecole enfantine, atteignent un niveau proche de l'Ecole primaire alors que d'autres ont encore besoin d'attentions davantage dispensées dans les crèches et jardins d'enfants. Il sera donc particulièrement important d'appliquer une *démarche pédagogique différenciée* pour que le temps passé en classe puisse être mis à profit de façon optimale.

En guise de conclusion

L'obligation de fréquenter l'Ecole enfantine ne constitue pas la solution à tous les problèmes. Elle ne dispense en rien l'autorité scolaire de prendre toutes autres mesures qui pourraient s'avérer nécessaires pour améliorer le niveau de connaissances et de compétences des élèves. A dessein, dans ce texte, l'accent a été mis sur les compétences. Cela n'enlève rien au fait que l'acquisition des connaissances est indispensable. Mais sans compétences de compréhension, de réflexion et d'analyse pour les mettre en œuvre, les connaissances restent un trésor impossible à explorer. *On peut, aujourd'hui, parfaitement maîtriser l'orthographe et se révéler incapable de procéder à une réflexion critique sur un texte simple.*

Les compétences mesurées notamment par PISA portaient essentiellement sur la lecture. Mais leur acquisition dépend d'apprentissages qui se situent en amont de la maîtrise de la lecture. C'est pourquoi l'Ecole enfantine joue un rôle si crucial dans la formation des élèves.

3.2 A quand une Ecole romande véritablement harmonisée?

– par Anne Seydoux

Un bref regard historique

La première séance de la Conférence des chefs des départements de l'instruction publique de la Suisse romande et de Berne (le Tessin s'y est associé depuis 1908) se tient à Lausanne le 2 avril 1874. Il y a 128 ans...

Le mouvement de la Coordination scolaire en Suisse romande a 40 ans. Il est en effet lancé en 1962 avec la présentation par la Société pédagogique romande de son rapport «*Vers une Ecole romande*».

Au niveau national, le Concordat sur la coordination scolaire date du 29 octobre 1970. Il détermine l'âge d'entrée à l'Ecole obligatoire, la durée de la scolarité obligatoire et le début de l'année scolaire dans tous les cantons. Il regroupe également les cantons en quatre Conférences régionales, parmi lesquelles celle de la Suisse romande et du Tessin (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, ci-après CIIP).

Le «*Programme de la CIIP pour les années 2001 à 2004*» a pour première priorité de doter les écoles de Suisse romande d'un plan d'études cadre commun (Plan d'études cadre romand, ci-après Pecaro) couvrant l'ensemble des degrés, du préscolaire à la fin de la scolarité obligatoire, et assurant la transition vers les formations ultérieures. L'adoption du Pecaro est prévue pour l'automne 2004.

L'Ecole romande harmonisée est en marche. Dès lors, pourquoi et de quoi les associations de parents d'élèves s'inquiètent-elles?

Au sujet du Pecaro

A l'occasion de son 125^e anniversaire, la CIIP a émis une «*Déclaration sur les finalités et objectifs éducatifs de l'Ecole publique*», datée du 18 novembre 1999. C'est sur la base et dans l'esprit de cette déclaration politique, ainsi que sur celle d'une «*Déclaration sur les objectifs généraux d'instruction et de culture de l'Ecole publique*», prévue pour l'automne 2002, que le Pecaro doit être élaboré.

Malheureusement, en dehors des cercles d'initiés, la Déclaration de 1999 n'a fait l'objet d'aucune publicité. De même, pratiquement rien ne transpire de la seconde Déclaration en gestation.

Or, ces déclarations politiques relèvent d'un projet de société sur le rôle et les missions de l'Ecole publique, projet qui doit être débattu de la manière la plus large possible, pour éviter de susciter une incompréhension ou un rejet de la population lorsque le Pecaro sera mis en consultation. Cela d'autant plus que les résultats de l'enquête internationale PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) viennent d'être publiés.

Or, quelles que soient les réserves et les critiques que l'on puisse formuler à son encontre, PISA révèle des lacunes importantes dans l'acquisition de compétences essentielles en lecture, mathématiques et sciences chez les élèves de 9^e année.

La Suisse réalise ainsi une performance assez moyenne sur le plan international. Ce dont certains

démagogues, largement relayés par les médias, tirent argument pour proclamer que l'Ecole publique ne doit s'occuper que d'instruction, niant sa dimension éducative, pourtant essentielle.

Il apparaît dès lors important que la CIIP se donne les moyens d'une véritable politique d'information et de communication à l'intention du public et des médias.

Par ailleurs, alors même que le Pecaro est en cours d'élaboration, plusieurs cantons ont réalisé de nouveaux plans d'études ou sont en train de le faire...

Enfin, de par sa nature même de plan d'études cadre, le Pecaro laissera une large marge d'interprétation aux cantons et aux établissements scolaires, ceux-ci étant appelés à bénéficier dans le futur d'une plus grande autonomie.

Il est évident que le fédéralisme coopératif prend du temps, trop de temps, au regard des multiples défis auxquels l'Ecole publique doit faire face et qu'elle se doit de relever, dès aujourd'hui.

D'autres voies vers une Ecole romande harmonisée?

La coordination romande doit notamment tendre à garantir une plus grande efficacité de notre système éducatif et à faciliter les migrations et la mobilité de la population. Il en va d'ailleurs de même au niveau de la coordination nationale.

Pour remédier à la lenteur des procédures décisionnelles et parvenir à harmoniser l'Ecole obligatoire de manière plus impérative que par le biais de recommandations, non contraignantes pour les cantons, deux voies peuvent entrer en considération :

- L'élaboration et la ratification d'un concordat attribuant à un organisme supracantonal des compétences législatives.
- Le transfert partiel ou total à la Confédération du domaine de l'instruction publique, dans la mesure où l'avenir de l'Ecole publique intéresse l'ensemble du pays. Une délégation de compétences aux Conférences régionales ou aux régions linguistiques relativement à la protection de leurs particularismes ou spécificités linguistiques et culturelles serait envisageable, la Confédération pouvant néanmoins subordonner son soutien financier à la mise en place de mesures de coordination.

Si l'on veut parvenir à harmoniser les systèmes scolaires cantonaux et atteindre les objectifs prioritaires fixés en matière d'éducation et d'instruction aussi bien par la CIIP que par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (ci-après CDIP), une certaine centralisation semble préférable à l'immobilisme généré par l'attitude de certains cantons.

Que faut-il harmoniser?

La CIIP s'est dotée d'un programme de travail pour les années 2001 à 2004. De son côté, la CDIP a adopté des Lignes directrices et un programme de travail à partir de 2001. Ces documents vont dans le sens d'une harmonisation de la scolarité obligatoire, aussi bien au niveau romand que national.

Au niveau romand, les domaines suivants devraient faire l'objet d'une harmonisation dans les meilleurs délais :

- La création d'un « cycle élémentaire » pour les enfants de quatre à huit ans (-2 / +2). L'introduc-

tion d'un «cycle élémentaire» implique notamment d'abaisser l'âge d'entrée à l'école obligatoire.

- Les systèmes scolaires du secondaire premier cycle (secondaire I). Plusieurs modèles d'organisation coexistent en effet en Suisse romande. La question de l'orientation/sélection des élèves doit également être débattue et revue.
- Les systèmes d'évaluation des élèves. Quel que soit le système d'évaluation choisi (évaluation formative/évaluation sommative), une information claire et sans ambiguïté doit être dispensée aux parents d'élèves.
- Des seuils ou niveaux de compétences doivent être définis dans les disciplines principales à la fin des 2^e (1^{er} cycle d'apprentissage), 6^e (2^e cycle) et 9^e (3^e cycle) années scolaires.
- Les plans d'études cantonaux doivent être harmonisés dans une plus large mesure que ce qui est prévu par le Pecaro. Les particularismes et spécificités des cantons, qu'il est d'ailleurs de plus en plus difficile de justifier, constituent en effet autant de freins à la coordination romande. Ces plans d'études doivent en outre être lisibles et compréhensibles par les parents d'élèves.
- Les moyens d'enseignement des différentes disciplines.
- La formation initiale et continue des enseignants. Les cantons romands n'ont pas réussi à s'entendre sur la création d'une Haute Ecole pédagogique (ci-après HEP) romande. Il y a dès lors des différences entre les HEP, notamment au niveau des structures, des offres, des spécialisations, des mentions figurant dans les diplômes ou des conditions d'accès. La libre circulation des étudiants doit par ailleurs être garantie.
- Des procédures d'évaluation des pratiques des enseignants doivent être mises en œuvre. Il pourrait s'agir d'une évaluation par les pairs ou d'une

auto-évaluation contrôlée. Il appartient aux associations d'enseignants de faire des propositions à ce sujet aux autorités scolaires.

- La participation représentative des parents d'élèves doit être ancrée dans les textes législatifs de tous les cantons romands. Plusieurs structures de participation sont envisageables (parents-relais, conseils de parents, conseils d'établissement, forums, etc.). Elles doivent être mises en place dans chaque établissement scolaire, leur existence ne devant pas dépendre du bon vouloir d'un directeur d'établissement ou des autorités scolaires communales.
- L'harmonisation des horaires scolaires doit également être envisagée. Si l'on veut vraiment promouvoir l'égalité entre hommes et femmes et permettre à celles-ci de concilier vie familiale et activités professionnelles, il faut non seulement créer des structures d'accueil pour les enfants en bas âge et les élèves, mais aussi parvenir à coordonner les horaires scolaires entre les trois cycles d'apprentissage. La mise en place d'horaires continus doit par ailleurs être envisagée.

La liste des domaines pour lesquels une harmonisation s'impose n'est certainement pas exhaustive. Elle donne cependant une idée du chemin qui reste à parcourir en vue d'harmoniser ne serait-ce que l'Ecole publique romande...

Conclusion

Beaucoup a déjà été fait et bien plus reste à faire dans le domaine de la coordination scolaire, tant au niveau romand qu'au niveau national.

Au moment où la CDIP en arrive à parler de constituer une «*Alliance nationale pour l'éducation*»,

suite aux résultats décevants pour la Suisse de l'enquête internationale PISA, l'avenir de l'Ecole publique, obligatoire, gratuite et harmonisée, doit être considéré comme une priorité nationale.

C'est en effet de la qualité de la formation de l'ensemble des jeunes que dépend l'avenir social, culturel et économique de la Suisse, ainsi que sa compétitivité dans un environnement globalisé.

3.3 «Comment ça va, l'école?»

– par Philippe Favre

.....
Voilà la question qui a le don d'exaspérer les écoliers à l'heure du repas. Mais, juste retour des choses, depuis quelque temps, c'est l'institution elle-même qui est questionnée. Après l'avoir confiée durant trente ans aux bons soins des Sciences de l'éducation, on s'interroge aujourd'hui sur son état de santé. Et l'on se demande si l'on n'a pas laissé trop longtemps le champ libre aux penseurs de l'Ecole; alors, faut-il repenser à zéro nos systèmes scolaires en mal de cohérence? Après y avoir introduit : les langues, les méthodes hypothético-déductives, le socio-constructivisme, l'éducation routière ainsi qu'une kyrielle de connaissances que chaque réforme a surajoutées sans que jamais personne n'ait le courage ou le bon sens de retrancher quelque chose, il faut avouer que l'idée de faire table rase aurait de quoi séduire.

Mais peut-on se passer d'une évaluation de ces décennies de réformes : quels coûts, quels efforts pour quels résultats? Etrangement, l'Ecole, qui voue par tradition un culte à la mesure, rechigne à évaluer sa propre action : jamais par exemple, on ne dresse le bilan comparatif de l'état d'un département de l'éducation avant et après le passage d'un ministre. On se contente de placer un nouveau pilote sur le siège (éjectable) en nourrissant dévotement l'espoir qu'il fasse mieux que son prédécesseur.

Après avoir été prise en tenailles entre réformistes et conservateurs, l'Ecole va maintenant être prise en étau entre *les économes* qui croient qu'elle peut faire autant mais à moindre coût, et *les économistes* qui voient en elle un marché vierge et juteux. En effet, l'éducation est l'un des rares champs de l'activité humaine à n'être pas encore soumis à la notion de

rentabilité; pire, une certaine improductivité y est cultivée car chaque enseignant sait qu'au-delà d'un seuil, la recherche exclusive de la performance entraîne un appauvrissement de la culture. Mais cette réalité quotidienne de l'École est très mal connue. Les chefs de service la connaissent mal, les pédagogues la connaissent encore plus mal, la presse ne la connaît et ne la fait connaître que par clichés. L'image la plus fiable est encore celle qui nous parvient de notre passé d'écolier; un peu comme ces galaxies, dont l'image décalée ne nous arrive qu'après un long voyage dans le temps.

Alors, pour rafraîchir le tableau, on enquête, on teste, on mène des études statistiques internationales, ce qui aura au moins eu l'avantage de détruire le mythe entretenu dans chaque Etat du «*Y en a point comme nous*». Mais une étude chasse l'autre et relègue aux oubliettes les conclusions antérieures comme, par exemple, et c'est une évidence, le fait que le premier facteur de qualité d'un système scolaire réside dans les aptitudes des élèves eux-mêmes. Quant à la politique éducative de l'Etat, les programmes et l'organisation de l'école, ils n'interviennent que dans une faible proportion comparative-ment à la relation qu'établit chaque enseignant avec sa classe⁴.

Ce dernier point me semble incontournable : comment fonctionne l'alchimie d'un adulte face à vingt enfants pendant un an. Or, en vingt ans d'enseignement, de cours, de réunions, d'ateliers, forums et autres formations, je n'ai jamais entendu discuter ces questions essentielles : «*Et toi, comment fais-tu pour qu'ils comprennent ceci? Comment t'y prends-tu pour qu'ils étudient cela?*» On élude le sujet comme si cela allait de soi. Mais tel n'est pas le cas. Pourtant, les réponses existent, ce sont les secrets bien gardés des vieux maîtres d'école. Ces «Maîtres

Yoda», un peu déconnectés du monde, avec leurs méthodes parfois déconcertantes, personnalisées donc atypiques voire sauvages mais aussi, à l'occasion, terriblement simples et banales.

Les enseignants, notamment dans les villes, ont perdu une part de cette capacité d'initiative, une prérogative confisquée par l'appareil administratif toujours plus pesant et par des méthodes plus ou moins imposées, qui ont partiellement rompu le lien avec les principaux partenaires que sont les parents.

Pour redevenir des maîtres d'école, les enseignants doivent reprendre l'initiative. «*C'est la marge qui tient la page*», disait Godard. Autrement dit, il faut des structures marginales qui inventent et l'on doit repérer ce qui marche dans ces structures pour le réinjecter dans le système central.

4 Margaret Wang, Geneva Haertel et Herbert Walberg, «What Helps Student Learn», *Review of Educational Leadership* n° 63, déc. 93 p. 74 à 79

04 \

DE VELOURS UNE REVOLUTION

04 /

UNE REVOLUTION
DE VELOURS

04. Une révolution de velours – *par Pascal Praplan*

Les séminaires d'Yverdon l'ont largement mis en évidence : l'École change. Et il ne s'agit pas d'une énième réforme due à quelque politicien ou pédagogue en mal de postérité. Non. L'École est visiblement en train de subir une mutation beaucoup plus large et plus fondamentale, telle qu'elle n'en a plus connu depuis une bonne trentaine d'années. Le mouvement n'a pour l'instant rien de sensationnel. Il ressemble bien plutôt aux premiers degrés d'un lent changement de cap qu'effectue un paquebot... Mais le virage risque fort de prendre de l'ampleur et de remodeler durablement le visage de l'École.

Un si long mois de mai

Ce changement de cap est d'autant plus remarquable qu'il intervient après des décennies de navigation quasi unidirectionnelle. Malgré un foisonnement de réformes sectorielles, l'École a en effet suivi, durant ces trente dernières années, une (longue) ligne droite dont les principes directeurs trouvent leur fondement dans l'euphorie soixante-huitarde. L'idée en était fort généreuse et somme toute salubre à l'époque : il s'agissait de jeter à bas une institution élitiste, sélective et normative à l'excès, institution dont la mission essentielle consistait à reconduire, génération après génération, l'ordre socio-économique et culturel établi.

Comme toute révolution, la révolution d'alors avait besoin d'idéaux : non-discrimination, égalité des chances, absence de concurrence en devinrent les dogmes (tout à fait louables au demeurant). Elle avait besoin, comme toute révolution, de slogans : sur le sable, sous les pavés, l'interdit fut frappé d'interdiction, de sorte que l'autorité, la coercition ou la discipline devinrent hautement suspects. Et comme toute révo-

lution, elle a engendré un appareil pédagogique et administratif complexe chargé de la survie du mouvement à travers des tâches de police des pensées, des méthodes et des pratiques.

La révolution fut beaucoup plus radicale à Genève, un canton qui, par tradition, reste très ouvert aux idées neuves et aux expériences pédagogiques, que dans des cantons plus conservateurs comme le Valais. Mais son esprit, surfant sur des affinités politiques largement répandues dans l'institution, allait s'insinuer dans l'ensemble de l'École romande.

Las, à l'image de tout espace où la révolution se fige, l'École a fini par développer une espèce de logique en boucle. Sous la houlette d'experts, elle a élaboré son propre discours, des expériences – et des errances – pédagogiques majeures, ainsi que des définitions exclusives de ce qui est juste et bon. Elle s'est ainsi progressivement fermée à la critique, à la contradiction, à la communication et, finalement, à la société.

Résistance intérieure

Cette fixation dogmatique des idéaux de 68 a fini par enserrer l'ensemble de l'institution dans un carcan aussi infrangible qu'intangible : le « scolairement correct » – pensée unique contraignante engoncée dans son jargon pédagogique – a régi et continue de régir tout rapport et toute communication interne à l'École.

Poussée à l'extrême, cette dérive aurait amené l'insaturation d'un espace scolaire complètement clos, une sorte de bulle aseptisée, coupée du temps et de la société, hors des insupportables contingences de la réalité dont il faut absolument préserver notre

jeunesse. Pourtant, malgré un isolement visible et dommageable, l'École a opposé une formidable résistance aux forces quasi sectaires qui l'ont travaillée au corps pendant une trentaine d'années. Elle l'a fait grâce à quelques rares politiciens et chercheurs qui ont osé la contestation. Mais elle l'a surtout fait grâce aux gens de terrain, aux maîtresses et aux maîtres qui font face, année après année, à la réalité de générations d'enfants à former.

Sans ces enseignants, rien ne peut se faire à l'École. Et la plupart d'entre eux ont souvent préféré, dans la solitude de leur classe, le simple bon sens aux élucubrations pédagogiques, l'inertie aux directives dogmatiques, la débrouillardise aux méthodologies fumeuses. Avec raison et avec le sens des responsabilités qui était le leur.

Un monolithisme qui se fissure

L'École dans son ensemble ne s'est pas moins transformée, au cours des trente dernières années, en un système à l'autorégulation effarante : elle forme ses propres formateurs, elle développe ses propres méthodes, elle se nourrit de ses propres réflexions, elle s'organise selon ses seules convenances, elle évalue selon ses propres critères mais ne permet aucun jugement extérieur... Elle ne rend finalement de comptes à personne et s'offusque bruyamment que l'on puisse s'en offusquer.

Tout serait pour le mieux dans le meilleur des mondes si ce système en roue libre ne pénalisait tous ses acteurs d'une manière ou d'une autre. L'institution dans son ensemble tout d'abord, qui manque de référents, de contradiction, de débats, d'évaluation... autant d'éléments nécessaires à une culture de l'excellence. Elle se contente de générer ses propres cer-

titudes, offrant par là même le flanc aux critiques les plus pertinentes comme les plus infondées.

Cet apparent monolithisme renvoie les parents, «*inaptes à juger*», dans leur foyer. Il fait reculer les politiques du champ d'action qu'ils devraient occuper pour les confiner dans l'administratif. Inspecteurs et directeurs suivent le même chemin, préférant se réfugier dans les arguties réglementaires plutôt que d'aborder de front les vrais débats pédagogiques. Les maîtres en sont réduits à appliquer les directives que la «*machine*» a produites par on ne sait plus très bien quel biais, les élèves les subissent...

Pourtant, on l'a vu à Yverdon, les acteurs de l'École commencent à se rebiffer. Des enseignants admettent ainsi aujourd'hui ouvertement que l'École n'a pas réussi, malgré toutes ses tentatives et réformes, à réduire les différences induites par l'origine socio-économique des enfants. «*A qui appartient les élèves?*» s'est du reste exclamé un maître à Yverdon. La question est doublement éclairante : elle souligne la volonté qu'a eue l'École, pendant des décennies, de prendre littéralement possession des élèves et de les arracher à leur milieu; elle démontre également que l'affaire était perdue d'avance et que, dans le fond, les élèves n'appartiennent qu'à eux-mêmes et aux leurs.

Un autre maître est allé jusqu'à avancer que s'il fallait avant tout motiver les élèves, il fallait également «*les forcer un peu à apprendre*». Il y a dix ans, ce genre de phrase aurait provoqué un tollé. Aujourd'hui, elle soulève tout juste quelques sourcils conservateurs... Dans le même ordre d'idées, on s'est inquiété de «*la violence qui aborde le primaire*», mais, ne sachant pas trop comment l'évoquer sans recourir aux vieux spectres de la discipline, de l'ordre ou de l'autorité, on a évoqué le sujet

par la bande, soulignant combien l'anarchie profite aux plus forts et fragilise encore les plus faibles...

Les parents d'élèves, de leur côté, se sont franchement invités au débat en réclamant en chœur et à très haute voix une Ecole plus « lisible » : ils fustigent le déficit de communication de l'institution envers les familles et la société, exigent une simplification et une harmonisation des structures, demandent une évaluation concrète de l'enseignement ainsi que des enseignants. A Yverdon, ils ont montré combien ils s'impliquaient, réfléchissaient au système scolaire, se battaient pour instaurer un véritable partenariat entre Ecole et familles. Et ils ont émis des critiques pédagogiques de fond.

Quand ils parlent de leurs conditions de travail, les maîtres eux aussi s'avancent sur des terrains qu'ils n'osaient aborder par le passé, même si le mouvement reste très prudent. Ils disent leur souhait d'être évalués – mais « *uniquement par les pairs* » ! Ils demandent également des mesures à l'encontre des enseignants qui ne sont pas à la hauteur de leur tâche (mais « qu'en fait-on ? »). Ils souhaitent surtout sortir de l'isolement de leur salle de classe, prendre une part plus active à la direction de leur établissement, consacrer plus de temps au travail de groupe, sur la base d'un projet d'école.

Les maîtres aussi, somme toute, demandent une Ecole plus lisible à travers « *un repli de la bureaucratie au profit des gens du terrain* ». Dans le même temps et assez logiquement, ils réclament le retour des inspecteurs « *qui ont perdu beaucoup de leur importance* ». S'ils doivent être jugés sur pièces, les enseignants entendent en effet traiter avec de vrais professionnels et surtout se « réapproprier » tous les aspects de l'institution qui touchent à l'enseignement proprement dit.

Transparence et respect

Yverdon a donc bel et bien mis en évidence l'avènement d'un nouveau « réalisme » scolaire. On peut certes le mettre sur le compte des bouleversements socioculturels des dernières décennies – immigration, « nouvelles » familles, changements de valeurs... – qui ont façonné une « autre » jeunesse et qui ont sérieusement bousculé l'institution. On peut également évoquer la douche froide que l'Ecole suisse vient de subir avec les premières comparaisons internationales. Mais ce sont plus certainement les limites d'un système que l'on atteint aujourd'hui et de nombreuses voix s'élèvent pour demander un sérieux réajustement de l'ensemble.

Ce réajustement tient, de l'avis général, en deux mots : transparence et respect. Commençons par le respect, un respect de tous les ordres. Respect des élèves, tout d'abord, de leur individualité, de leur personnalité, de leurs limites comme de leurs potentiels. C'est du reste le but proclamé de l'un des derniers avatars pédagogiques en date, l'enseignement « différencié ».

Respect des enseignants, ensuite, de leur travail, de leur rôle et, disons-le, de l'« autorité » qui doit être la leur, à travers une revalorisation globale de leur métier et de leur image. Un autre avatar pédagogique récent – bien qu'encore peu explicite – vise à cette revalorisation : le « projet d'école » qui associe plus largement le corps enseignant à la gestion de son établissement.

Respect des parents, également, de leur part de travail éducatif, de leur droit absolu de savoir ce que l'on fait faire et vivre à leurs enfants en classe. Et ce dans un langage compréhensible par tous...

Respect de l'institution, enfin, dont on ose aujourd'hui discuter les décisions devant les tribunaux et qui est trop souvent dénigrée jusque devant ses premiers utilisateurs, les élèves.

Mais le respect ne se décrète pas. Il se gagne. Et pour le gagner, l'institution et ses composantes doivent encore procéder à un formidable travail de transparence. Car l'Ecole est devenue, comme on l'a vu, le plus privé des services publics, malgré son considérable financement... public. Cette distorsion l'expose aux interventions inopportunes du monde politique ou d'autres groupuscules d'intérêts qui peuvent en enrayer durablement le bon fonctionnement...

Deux mesures s'imposent donc : un re-couplage de l'institution avec le reste de la société et une «décomplexification» globale du système : clarification des structures, retour à leur place et dans leur rôle respectif des différents acteurs (inspecteurs, politiques, chercheurs...), simplification des procédures, harmonisation des systèmes communaux et cantonaux. L'Ecole doit présenter un visage clair et cohérent, trouver un langage commun et intelligible, apprendre à communiquer avec l'extérieur, être prête à expliquer et à s'expliquer à chaque fois que la nécessité s'en fait sentir.

L'Ecole n'a pas pour autant à devenir le lieu de tous les débats et de toutes les influences. Elle doit pouvoir continuer à faire ses choix et remplir ses missions hors des pressions parentales, des jeux politiques ou des exigences économiques. Elle ne le fera que mieux et hors de toute ingérence intempestive si, pour chacun de ces choix et modes opératoires, elle sera au besoin capable de rendre compte de la pertinence de son travail. Et de le défendre intelligemment.

02 \

PREOCCUPATIONS
NATIONALS,
DIFFERENCES
CULTURELLES

05 /

PREOCCUPTIONS

NATIONALES,

DIFFERENCES

CULTURELLES

05. Préoccupations nationales, différences culturelles

Malgré un fédéralisme qui laisse toute latitude aux cantons en matière d'Ecole primaire, il y a, entre Suisse alémanique et Suisse latine, une formidable convergence de vues, d'expériences, d'attentes et de... dysfonctionnements. C'est là le premier enseignement des ateliers d'Yverdon-les-Bains et de Zurich. On ne saurait toutefois passer sous silence les quelques divergences qui sont apparues entre régions linguistiques. Des divergences, disons-le d'emblée, qui ne touchent pas aux fondements essentiels de l'Ecole.

Les missions de l'Ecole

L'ensemble du pays reconnaît – et salue – le *rôle intégrateur* de l'Ecole primaire, garante d'une vie en commun pacifique et d'une meilleure cohésion sociale. Cette dimension «humaine» de l'éducation scolaire, fondamentale pour tous, demande pourtant aujourd'hui une attention toute particulière. L'évolution socio-économique actuelle et les tendances que l'on observe laissent en effet présager des performances de plus en plus hétérogènes entre élèves de milieux socioculturels différents. Pour mieux répondre à ce défi, la mise sur pied de groupes de réflexion idoines et l'allocation de ressources supplémentaires sont ardemment souhaitées.

L'acquisition des *connaissances et compétences*, autre mission essentielle de l'Ecole primaire, continue d'animer les débats de part et d'autre de la Sarine. Les apprentissages de connaissances de base en anglais ainsi qu'en technologies de la communication et de l'information font aujourd'hui l'unanimité. Comme continuent de le faire les enseignements de la lecture, de l'écriture, de l'expression orale et du calcul. Mais si l'ensemble du pays trouve que les programmes se sont par trop alourdis de nouvelles bran-

ches moins essentielles, personne n'est vraiment d'accord sur celles qu'il conviendrait de supprimer...

Autre désaccord, plus culturel celui-là, l'importance donnée au *savoir-être*. En Suisse alémanique, on se montre prêt à réduire la place laissée à l'acquisition de connaissances purement scolaires au profit de l'apprentissage de compétences sociales. En Suisse latine, sans négliger l'importance de ces dernières, on met plutôt l'accent sur les disciplines scolaires traditionnelles. Peut-être parce que le savoir-être y est une préoccupation majeure depuis des décennies. Et que l'on a fini par se rendre compte que ce savoir dépendait aussi de la maîtrise d'outils de base comme la lecture et l'écriture...

La Suisse latine insiste par contre sur la nécessité d'une *éducation à la citoyenneté*, une préoccupation que semble totalement ignorer la Suisse alémanique. Du reste, l'expression n'est pas utilisée en allemand. C'est certainement là la marque d'une très forte influence française sur l'institution romande, influence tout empreinte de la dimension républicaine de l'Ecole dans l'Hexagone.

La nécessité d'entreprendre au plus vite une *clarification générale* de l'Ecole primaire vient reformer l'unanimité nationale : clarification de ses missions et de son sens, clarification de ses programmes, clarification du rôle de chacun de ses acteurs.

Transparence et visibilité

Cette clarification rentre dans un cadre plus grand qui a constamment sous-tendu les débats, à Yverdon-les-Bains comme à Zurich : un besoin de voir l'Ecole et ses acteurs sortir de cette sorte d'enfermement qui est le leur et d'établir des ponts avec le reste de la

société. Les *parents* tout d'abord ont dit leur envie de contribuer plus largement à la vie de l'institution. Ceux de Suisse latine ont paru mieux organisés, structurés qu'ils sont en une organisation recouvrant Romandie et Tessin. Ils ont du reste formulé des exigences claires et parfois ambitieuses, tandis que les parents alémaniques restaient plus vagues. Ceux-ci souhaitent un accompagnement de l'institution, ceux-là demandent une véritable participation.

Dans le même ordre d'idées, les deux séries d'ateliers ont mis le doigt, de façon unanime, sur la déplorable *solitude des enseignants*. Un seul maître responsable par classe reste en effet la norme à l'Ecole primaire, et en maints endroits, on se cramponne à cet état de fait. Pourtant, à quelques voix près, tous les participants aux séminaires ont souhaité un décloisonnement du travail des maîtres à travers l'instauration du travail en équipe, voire même d'une responsabilité de classe partagée entre plusieurs enseignants.

L'ensemble du pays souhaite également une meilleure responsabilisation des enseignants par l'avènement de *projets d'école* ou d'établissement. Dans ce cadre, les écoles devraient disposer de plus de liberté et les enseignants être beaucoup plus étroitement associés à leur gestion pédagogique. Mais cette autonomisation implique aussi une structure dirigeante renforcée dans chaque établissement. Et cette nouvelle hiérarchisation – qui reste peu claire dans l'esprit de la plupart des participants – ne plaît guère aux enseignants, tout comme les comptes qu'ils pourraient avoir à rendre à travers des rapports d'activités ou de programmes. Il a également été question, durant les ateliers, d'un *monitoring* cantonal ou national de l'enseignement, *monitoring* qui reste, là encore, largement incompris ou qui donne lieu à des interprétations très divergentes.

Toujours dans un souci d'ouverture et de transparence de l'institution, une vaste *harmonisation* inter-cantonale a été réclamée : harmonisation des programmes, des outils pédagogiques, de la nomenclature scolaire. Mais très étrangement, cette demande n'a été faite qu'en Suisse latine, qui élabore du reste déjà un plan d'études cadre commun (Pecaro). A aucun moment, il n'en a été question en Suisse alémanique... Force est donc de constater que celle-ci fait preuve d'une approche beaucoup plus fédéraliste de l'enseignement primaire.

La Suisse latine se montre par ailleurs très critique sur le nombre considérable de *réformes*, entreprises sans coordination et souvent sans moyens nécessaires. La Suisse alémanique, elle, s'y montre plus favorable, pour autant que les conditions nécessaires – ressources, temps... – à leur bonne mise en œuvre soient réunies.

La question de *l'évaluation des enseignants* et des établissements, indissociable d'une politique de transparence, a été largement débattue des deux côtés de la Sarine. Tous les acteurs de l'Ecole en reconnaissent le besoin, mais personne ne s'entend vraiment sur ses modalités. Tous pressentent que l'Ecole ne pourra pas faire l'économie, dans un futur proche, d'une définition claire – et publique – de ses objectifs, d'une évaluation récurrente de ses résultats (sous une forme à définir encore), d'une information précise, voire d'une justification sur le travail fourni.

Structures d'accueil et cursus élargis

Une revendication de longue date a de nouveau été mise sur la table avec insistance, à Yverdon comme à Zurich : celle de la mise en place d'un plus large éventail de structures d'accueil, à la journée ou à la

demi-journée. Certains participants ont proposé d'avoir déjà recours à des solutions peu coûteuses, comme celle du pique-nique ou de la buvette, pour pouvoir simplifier l'emploi du temps des parents qui travaillent. Mais aucune proposition de fond n'a véritablement été avancée en la matière lors des ateliers.

De nombreuses voix se sont par contre élevées pour proposer une mesure plutôt radicale : la scolarisation des enfants dès l'âge de trois ou quatre ans, autrement dit l'inclusion des classes enfantines dans le cursus scolaire obligatoire. A cet âge, les enfants ont un potentiel d'apprentissage dont on ne tient généralement pas compte, ont argumenté certains. D'autres ont noté que tout ce qui était fait en classes enfantines était en général négligé lors de l'entrée en classes primaires, révélant une véritable cassure entre les deux ordres d'enseignement. Dans certains cantons au contraire, on remarque que les programmes de 1^{re} primaire s'appuient sur les acquis des enfantines, or celles-ci ne sont pas obligatoires...

En Suisse romande, enfin, quelques participants ont suggéré une extension du programme commun à tout le cursus obligatoire. Autrement dit, la suppression de toute sélection jusqu'à la fin de la 9^e année. On comprend mieux cette demande à la lumière des résultats de l'enquête PISA, survenus entre les ateliers de Zurich et ceux d'Yverdon, résultats qui classaient en tête des pays qui ont renoncé à toute différenciation pendant les cycles primaire et secondaire inférieur.

06 \
QUELQUES
PISTES
POUR LE FUTUR

06 /

QUELQUES

PISTES

POUR LE FUTUR

06. Quelques pistes pour le futur – par Christian Aeberli

Le paysage pédagogique suisse vient d'être frappé par les foudres d'une vaste enquête internationale. Certes, l'orage n'était pas tout à fait inattendu, mais son intensité a surpris tous les acteurs de l'Ecole dans le pays. Certains esprits chagrins ont crié à l'injustice de l'exercice, de nombreux autres ont fait le dos rond devant la tourmente. Mais pour beaucoup de responsables, d'enseignants ou encore de parents d'élèves, PISA a été et reste l'occasion d'un bon exercice critique ainsi qu'un véritable moteur de réflexion pour le futur.

Il faudra, bien évidemment, tenter de comprendre ce qui fait le succès des systèmes scolaires de certains pays. Mais il conviendra surtout, en gardant les résultats de PISA à l'esprit, de procéder dans notre pays à une analyse scrupuleuse de l'évolution récente des cursus scolaires ainsi que des projets d'innovation présents et futurs. L'ensemble une fois réévalué, l'on pourra avancer de manière plus ciblée.

Les ateliers de Zurich (juin 2001) et ceux d'Yverdon-les-Bains (janvier 2002) ont suggéré un certain nombre de propositions d'amélioration du système scolaire. Ces propositions ne représentent pas de vraies révolutions, mais elles montrent, à travers une approche des plus pragmatiques, une voie à suivre pour procéder à une modernisation globale et sans heurt de l'Ecole primaire.

L'évolution souhaitée tient en quelques maîtres mots : scolarisation précoce et modification de la durée de la scolarité; redéfinition et allègement du programme d'études; renforcement de la dimension intégrative de l'Ecole; amélioration de la transparence et de la visibilité de l'institution; mise en place de modes d'évaluation et de comparaison; répartition plus logique des responsabilités au sein des établissements.

On remarquera que ces propositions forment un ensemble plutôt cohérent, presque un projet global : l'abaissement de l'âge de la scolarité obligatoire offre de meilleures possibilités d'intégration. Il engendre des modifications de programmes dans tous les ordres d'enseignement qui suivent (primaire, secondaire, professionnel...). La remise à plat de l'ensemble du cursus obligatoire peut être l'occasion rêvée de décroiser l'Ecole et de la rendre plus transparente. Elle offre aussi l'opportunité de mieux responsabiliser les différents acteurs de l'institution dans leur rôle respectif.

Scolarisation obligatoire dès l'âge de trois ans

Mais n'allons pas trop vite en besogne. Il importe tout d'abord d'étudier dans de brefs délais les modalités possibles d'une scolarisation plus précoce, ses avantages, ses inconvénients, ses conséquences. Aux yeux des spécialistes qui se sont exprimés lors des ateliers, une telle scolarisation en bas âge serait tout bénéfique pour le développement cognitif et social des élèves. On sait en effet que c'est durant ces jeunes années que les enfants possèdent les plus grandes capacités d'apprentissage. Il s'agirait dès lors d'utiliser au mieux cette période de leur développement dans l'optique de l'apprentissage scolaire qui suit.

Une scolarisation plus précoce posera inévitablement la question de la durée totale de la scolarité obligatoire. Car si l'on abaisse l'âge d'entrée à l'Ecole sans en abaisser l'âge de sortie (qui est aujourd'hui de 15 ou 16 ans), on prolongera le cursus obligatoire de deux ou trois ans, l'amenant ainsi à une douzaine d'années.

Un cursus cohérent

On l'a dit, une inclusion du préscolaire dans un cursus global aura des répercussions sur l'ensemble de la scolarité obligatoire. Les niveaux suivants devront en effet tenir compte des connaissances et du niveau de développement acquis durant les années enfantines – ce qui n'est souvent pas le cas aujourd'hui. Ce sera donc l'occasion d'élaborer un programme spécifique pour les enfants de trois à six ans, programme basé sur les expériences acquises ainsi que les connaissances de la psychologie du développement et de l'apprentissage.

Ce sera également l'occasion de remédier à la surcharge actuelle des programmes pour l'ensemble de la scolarité obligatoire. La scolarisation précoce permettra une redistribution des objectifs et des enseignements tout au long des neuf à dix ans du nouveau cursus. On mettra à profit cette redistribution pour procéder à un rééquilibrage – par concentration, pondération ou réduction – des objectifs.

On peut, par exemple, imaginer d'intégrer la musique et le chant à d'autres branches. Ou une partie de l'enseignement des mathématiques, qui trouveraient d'excellentes illustrations dans d'autres disciplines... On disposera dès lors de périodes à réaffecter à d'autres branches ou à utiliser par les maîtres pour des tâches autres que celles de l'enseignement proprement dit. Et l'on soustraira de la sorte l'Ecole à la pression énorme dont elle souffre aujourd'hui en tentant de répondre à toutes les attentes qui l'assaillent.

Un large éventail de moyens d'apprentissage

Ce cadre d'apprentissage clarifié dans tous ses aspects servira de base à l'élaboration de nouveaux moyens d'apprentissage (outils pédagogiques, matériel de cours et outils électroniques). La création et la mise en place de ces moyens exigeront la plus grande attention : contrairement aux plans d'études, ils ont une influence déterminante sur le travail des apprenants et des enseignants.

Les nouveaux moyens pédagogiques devront bien évidemment tenir compte des objectifs et des programmes d'enseignement. Pour favoriser le développement de l'autonomie chez les enfants, ils offriront de nombreux problèmes à résoudre par eux seuls. Ils devront également décharger le travail des enseignants en fournissant, outre le matériel didactique, les indications pour la programmation et l'évaluation de l'enseignement (propositions de devoirs à domicile, méthodes normalisées pour l'évaluation des performances, etc.).

Les recherches actuelles en matière d'apprentissage et d'enseignement, mais aussi les expériences acquises jusqu'ici en la matière présideront à l'élaboration de ces outils pédagogiques et matériel de cours par des professionnels. Il importera d'y intégrer des outils électroniques (programmes d'apprentissage, apprentissage par Internet...).

Le développement du *e-learning* (apprentissage électronique à distance) et des programmes didactiques informatiques contribuera par ailleurs à augmenter les budgets des maisons d'édition concernées, de sorte qu'il faudra probablement inciter les éditeurs suisses à mieux coopérer.

L'École pour tous

L'École primaire publique représente l'un des derniers bastions de vie réellement communautaire entre enfants de toutes les origines sociales. Elle joue par conséquent un rôle majeur d'intégration des élèves dans la société, et ce sur une période de plusieurs années. Au-delà de la cohésion sociale qu'elle assure, on la tient pour un pilier de la cohabitation pacifique des différentes cultures qui coexistent dans notre pays.

Il n'en demeure pas moins que l'hétérogénéité des classes va s'amplifiant. Et non seulement sur le plan culturel, mais aussi social, linguistique ou encore sur celui des aptitudes des élèves. Or, les moyens pour remédier à ces défis croissants s'avèrent plus qu'insuffisants : l'École souffre de ressources financières limitées et surtout d'un déficit de réflexions et de propositions en la matière.

Le problème pourrait trouver une solution dans l'augmentation du nombre d'enseignants par classe. Le meilleur encadrement ainsi obtenu profiterait aux élèves qui ont le plus de difficultés comme à ceux qui ont des aptitudes plus développées. La mise en place d'un enseignement différencié s'en trouverait en effet grandement facilitée, les élèves disposant de deux personnes de référence. La mesure romprait par ailleurs l'isolement dont souffrent les maîtres de classe aujourd'hui.

Apprendre les uns des autres

Les bonnes méthodes, les solutions adéquates, les approches novatrices et efficaces méritent d'être reconnues, vérifiées, communiquées et éventuellement répercutées. Car il est dans l'intérêt de l'ensemble de

l'institution scolaire suisse que les cantons, les communes, les établissements et les maîtres apprennent les uns des autres. Mais la chose n'est possible qu'à deux conditions : être en mesure d'évaluer et de comparer d'une part, de communiquer beaucoup plus largement de l'autre.

La Suisse doit encore faire des efforts considérables en la matière, à tous les niveaux de son système éducatif. Elle bénéficie déjà des indicateurs de l'OCDE à cet effet, comme l'étude PISA. Elle songe à l'introduction d'un *monitoring* pédagogique, visant à plus de transparence entre les différents cantons et écoles. Mais au plan régional, rares sont les cantons qui ont pris des mesures en ce sens.

Il serait par ailleurs utile que les enseignants évaluent leurs propres performances et fournissent une explication motivée de leurs modes d'enseignement. Les écoles devraient de même consigner et rendre publics leurs programmes, leurs initiatives et les résultats qui en découlent. La comparaison et l'échange d'informations seraient ainsi beaucoup plus aisés, permettant une meilleure identification des forces et des faiblesses de chacun. Ce serait là une base utile pour promouvoir la qualité de l'ensemble du système.

L'enregistrement des prestations et performances des différents établissements constitue également une base de données importante pour les projets, les développements et les éventuelles promotions d'un système par le secteur public ou par les milieux politiques. D'une façon générale, une plus grande transparence devrait engendrer plus de satisfaction au sein de tous les milieux concernés.

Un meilleur partage des tâches

Trop d'enseignants continuent à travailler de manière isolée, sans rendre de comptes à personne mais aussi sans véritable feed-back. La gestion des multiples tâches de l'Ecole profiterait pourtant beaucoup d'un travail d'équipe. Ce qui ne signifie pas pour autant que les maîtres doivent assumer toutes les nouvelles charges que l'on impose à l'institution scolaire. Une certaine spécialisation – celle des enseignants spécialisés ou des travailleurs sociaux, par exemple – est souhaitable au niveau primaire. Le travail d'équipe demande donc une répartition claire des différentes tâches.

Dans le même ordre d'idées, la direction scolaire doit assumer la responsabilité opérationnelle de l'établissement et justifier le travail et les prestations fournis. L'encadrement des enseignants en est probablement l'un des devoirs les plus sensibles et les plus importants. Car finalement, une équipe bien soudée et qui collabore sans heurt est un gage de la bonne performance d'une école ainsi que du bien-être des enfants. Et ce sont tout de même ces derniers qui constituent l'avenir de notre pays.

07 \

ANNEXES

07 /

ANNEXES

07. Annexes

7.1 Participants, atelier du 28.01.2002

.....
 Barras-Paris, Claude
déleguée de la FRAPEV (VS) auprès de la FAPERT, Sion

.....
 Gilliéron, Patricia
chargée de recherche (URSP), Lausanne

.....
 Kaiser Schrepfer, Jacqueline
porte-parole de la Fédération des APE du Jura, Châtillon

.....
 Lavanchy, Christiane
présidente de l'APE Vaud, Jongny

.....
 Leuzinger, Lorraine
déleguée de la FRAPEB (BE), Conseil des parents de Tramelan, Les Reussilles

.....
 Maitre, Suzanne
membre du Conseil scolaire du canton du Jura, Vicques

.....
 Maulini, Olivier
chargé d'enseignement, Uni Genève, FPSE/Sciences de l'éducation, Genève

.....
 Mella, Cathy
présidente de la FAPEN (NE), Areuse

.....
 Oestreicher, Jean-Luc
membre du comité du GAPP, Genève

.....
 Reber, Patricia
déleguée de la FAPERT auprès du groupe partenariat FAPERT-SER, Vétroz

.....
 Schmid, Dominique
déleguée de l'APE VD auprès de la FAPERT, Sainte-Croix

.....
 Seydoux, Anne
présidente de la Fédération des associations de parents d'élèves de Suisse romande et du Tessin (FAPERT), Delémont

Modératrices

.....
 Baur, Nicole
Carrouge

.....
 Morand, Geneviève
GM Productions, Genève

Participants, atelier du 29.01.2002

.....
 Blankart, Franz
*professeur IUHEI, ancien secrétaire d'Etat,
 Pampigny*

.....
 Brosy, Daniel
*chef adjoint du Service de l'enseignement,
 Delémont*

.....
 Brunschwigg Graf, Martine
*vice-présidente de la Conférence des directeurs de
 l'instruction publique (CDIP), conseillère d'Etat,
 Genève*

.....
 Cretton, Cilette
*directrice générale adjointe de l'enseignement
 obligatoire, DCFJ, Lausanne*

.....
 Greub, Josiane
*directrice adjointe, Haute Ecole pédagogique BE-
 JUNE, formation continue, La Chaux-de-Fonds*

.....
 Guzzi, Mirko
*direttore Ufficio dell'insegnamento primario,
 Bellinzona*

.....
 Hutmacher, Walo
Genève

.....
 Pasquier, Georges
rédacteur en chef de «L'Éducateur», Genève

.....
 Schneuwly, Michel-Claude
ex-directeur général de l'Ecole primaire, Fribourg

.....
 Tabin, Marie-Claire
*présidente SER,
 Sierre*

.....
 Theytaz, Philippe
directeur des écoles de Sierre

.....
 Zombath, Danielle
*Service des écoles primaires et secondaires
 lausannoises, Essertines-sur-Yverdon*

Modérateurs

.....
 Baur, Nicole
Carrouge

.....
 Comtesse, Xavier
Avenir Suisse

Participants, atelier du 30.01.2002

.....
 Blind, René
*enseignant, ex-rédacteur en chef de «L'Éducateur»,
 Cronay*

.....
 Favre, Philippe
enseignant, Chippis

.....
 Kunzi, Jean-François
*enseignant, président du Syndicat des enseignants
 neuchâtelois (SAEN) et membre du comité central
 du Syndicat des enseignants romands (SER),
 Colombier*

.....
 Maradan, André
doyen Haute Ecole pédagogique, Ependes

.....
 Métrailler, Jean-Daniel
enseignant, Saint Léonard

.....
 Morel, Raymond
*directeur du Centre pédagogique des technologies
 de l'information et de la communication Genève*

.....
 Moser, Henri
Ecole Moser, Chêne-Bougeries

.....
 Papilloud, Rose-Marie
enseignante, Sierre

.....
 Rudolf, Claude-Alain
enseignant, Coffrane

Modératrices

.....
 Baur, Nicole
Carrouge

.....
 Morand, Geneviève
GM Productions, Genève

7.2 Résumé du rapport des ateliers suisses alémaniques

Potenzial Primarschule.

Eine Auslegeordnung, einige weiterführende Ideen und ein Nachgedanke.

Zürich, Oktober 2001. Résumé

Une excellente réputation

De nombreuses études, enquêtes et rapports sont là pour le confirmer : l'Ecole primaire est indéniablement de bonne qualité dans notre pays. Le rôle central qu'elle joue dans la formation est parfaitement intégré par les cantons et elle jouit d'une bonne réputation, tant au niveau national qu'au niveau international.

Les ateliers que la Fondation Avenir Suisse a organisés sur le sujet du 25 au 29 juin 2000 ne sont pas venus contredire ces jugements positifs. Tous les acteurs de l'enseignement primaire y étaient pourtant représentés : parents, enseignants, spécialistes de l'éducation, politiciens et experts de l'ensemble de la Suisse alémanique. Malgré cette participation hétéroclite et quelques opinions plutôt critiques, une majorité des participants ont délivré une bonne note à l'Ecole primaire.

Entre autres fonctions, l'Ecole joue un rôle essentiel d'intégration, ont souligné les ateliers. Elle est garante d'une vie en commun pacifique et du bon fonctionnement de la démocratie directe de la Suisse. L'Ecole doit dès lors garder à tout prix sa qualité de service public et le système continuer à reposer sur la gratuité des cours, la scolarisation obligatoire, les plans d'études préétablis...

Des pistes d'innovation

Le but premier des ateliers de la Fondation Avenir Suisse était d'effectuer un inventaire d'idées – traditionnelles ou novatrices – autour de l'avenir de l'Ecole primaire, de manière à dégager des pistes potentielles d'innovation. Ce but a été largement atteint : les participantes et participants ont examiné d'un œil critique les éléments constitutifs de l'Ecole primaire, les ont évalués sans crainte de la polémique et ont dégagé de la sorte une série d'innovations possibles.

La qualité de l'enseignement est une condition sine qua non de réussite scolaire des élèves, mais l'appréciation de cette qualité varie du tout au tout selon les établissements, voire même selon les classes. A partir de ce postulat de départ qui a trouvé une quasi-unanimité, les appréciations et les suggestions se sont multipliées, avec les divergences qu'un tel foisonnement suppose. Certains ont ainsi prôné l'abandon des classes par catégories d'âges au profit de groupes de compétences et de performances. D'autres ont proposé la suppression des nombreuses classes spécialisées comme la fin des mesures d'appui adjointes au cursus ordinaire : c'est ce dernier qui devrait à lui seul accueillir l'ensemble des élèves, moyennant un minimum d'un poste et demi d'enseignant par classe.

Plans d'études et outils pédagogiques sont perçus comme des aides importantes à la conception comme à la planification de cursus d'enseignement. Pourtant, leur effet sur l'enseignement est diversement apprécié. Les plans d'études n'auraient ainsi qu'une influence indirecte, limitée à leur utilisation comme base d'élaboration des outils pédagogiques. De nombreux enseignants ressentent tout de même les plans d'études détaillés comme de véritables

contraintes et souhaiteraient les voir réduits au strict essentiel. A l'avenir, argumentent-ils, il faudra formuler des contenus d'enseignement moins nombreux – donc plus contraignants. On laissera de la sorte plus d'espace pour encourager les aptitudes individuelles des élèves ou pour satisfaire les exigences particulières d'un contexte social donné.

Les concepts de management et de direction d'école, de *monitoring* ou de *controlling* connaissent des fortunes très diverses dans les systèmes d'éducation du pays. Les ateliers ont connu de vifs débats autour de la question de la direction d'école par le politique, les autorités et les enseignants. Au niveau du primaire, cette direction est décrite comme diffuse, peu efficace et de peu d'impact. Trop d'acteurs sont impliqués dans le système (administration cantonale, autorités scolaires locales, parlements cantonaux et locaux, corps enseignants), soulignent les critiques. Les divers niveaux décisionnels empiètent les uns sur les autres et les zones d'influence restent mal délimitées. Un management d'école clair ne se rencontre que dans de rares établissements et là encore, il est à ses balbutiements. Le *monitoring* et le *controlling* sont, eux, pratiquement inexistant à l'Ecole primaire, notent avec regret certains participants.

Le corps enseignant et les autorités scolaires sont confrontés aujourd'hui à des attentes très élevées. Divers facteurs viennent alourdir cet état de fait : l'étendue des connaissances à transmettre, le flou des plans d'études, des objectifs mal définis, les exigences des parents, l'isolement dans lequel les enseignants travaillent ainsi que leurs perspectives de carrière limitées, l'hétérogénéité des classes... Autant d'éléments qui poussent certains maîtres à bout. Il est donc impératif d'améliorer le sort du corps enseignant. On peut songer, par exemple, à des programmes de formation ou de perfectionnement intéressants et intelli-

gents, à l'introduction de postes d'enseignants auxiliaires, à la clarification des plans d'études ou encore à des congés sabbatiques prolongés.

La Fondation Avenir Suisse s'est appuyée sur l'inventaire qui précède pour dégager des idées novatrices pour l'Ecole primaire de demain. Trois projets concrets ont été esquissés. Au-delà de leur pertinence pour l'Ecole primaire, ils pourraient bien avoir un effet de levier sur l'ensemble du système scolaire public.

Premier projet :

«*Un meilleur enseignement*»

Dans le domaine de l'enseignement, la question de la *best practice* demeure centrale. Nous ne possédons pas, à ce jour, de recherches expérimentales qui puissent expliquer les différences que l'on note entre une classe et une autre, entre établissements scolaires, voire entre pays. Il serait utile de mettre en évidence les facteurs d'échec ou de succès dans l'enseignement, puis d'en tirer les leçons pour les utiliser dans la formation du personnel enseignant comme dans l'élaboration des filières d'études. On pourrait enfin, après identification des classes et des enseignants les plus performants, mettre sur pied un réseau de diffusion et de développement de la *best practice*.

Deuxième projet :

«*Un management professionnel de l'Ecole*»

Le malaise évident que suscitent les méthodes actuelles de direction de l'Ecole publique justifie la mise au point d'un nouveau système de management spécialement conçu pour la Suisse. Une expertise

externe devrait élaborer un concept solidement argumenté sur les plans politique, économique, sociologique, organisationnel et pédagogique, puis ouvrir un débat aussi bien technique que politique qui associe tous les niveaux de direction, la Confédération, les cantons, les communes... jusqu'aux établissements scolaires eux-mêmes.

Troisième projet :

«*Des classes pour tous*»

Tout le monde s'accorde pour reconnaître que l'éducation et l'intégration sociale sont deux fonctions essentielles de l'Ecole primaire. Pourtant, c'est souvent le contraire qui se passe aujourd'hui : écolières et écoliers sont frappés d'ostracisme. Les vraies solutions d'intégration représentent un défi majeur pour les enseignants et exigent une redistribution des ressources. La solution proposée ici consiste à prévoir pour chaque classe du primaire au moins un poste et demi d'enseignant. Tout le monde en profiterait : les enseignants qui pourraient consacrer plus de temps aux enfants et les enfants qui pourraient se référer à deux interlocuteurs. Le but d'une telle mesure est d'assurer la meilleure progression possible des enfants au sein de la classe et l'exploitation de tout leur potentiel d'aptitudes. Ce modèle va maintenant être soumis à une étude de faisabilité et élaboré plus en détail (organisation, financement, mesures d'efficacité).

Le forum

Avenir Suisse veut être pour l'Ecole primaire un forum de discussion et d'échange d'idées, de projets et d'innovations. Ce qui suppose des possibilités de rencontre dans un espace «neutre», la constitution

de réseaux sur des thèmes ou questions spécifiques, une activité de publication, le lancement comme le suivi d'études et de projets. Au cœur de ces réflexions figurent les enfants et les adolescents, ainsi que leur contribution au développement social et économique de notre société.

L'Ecole primaire de demain

La fin du rapport formule quelques thèses pour l'avenir de l'enseignement primaire. Ces thèses s'appuient sur les constats faits lors des journées de travail ainsi que sur les discussions qui entourent actuellement l'Ecole. Elles ne sont par conséquent nullement le fruit de recherches scientifiques spécifiques à la question.

L'Ecole de demain accueille les enfants dès l'âge de trois ans et pour toute la journée. Elle intègre si possible tous les enfants de la commune dans une classe ordinaire. Elle dispose à cet effet d'au moins un poste et demi d'enseignant par classe. Elle est équipée d'ordinateurs et branchée sur l'Internet. Chaque élève possède son propre ordinateur portable. L'Ecole primaire enseigne la langue maternelle et deux langues étrangères. En classe, on apprend et communique en allemand, en français et en anglais.

L'Ecole de demain est gérée par des professionnels, comme une entreprise. Les autorités scolaires de milice disparaissent. L'Ecole dispose aussi de structures de médiation et de recours indépendantes qui peuvent être sollicitées rapidement, de manière flexible et sans chicanes bureaucratiques. Ces structures réagissent de même, avec rapidité et sans tracasseries administratives.

L'Ecole de demain reste une école publique dont la direction relève des cantons et des communes. L'Ecole publique doit demeurer gratuite et obligatoire. Ce ne sont dès lors ni les forces du marché ni la compétition qui représentent les bases de l'Ecole de demain, mais une politique d'équilibre des intérêts imprégnée des principes de la démocratie.

7.3 Auteurs

.....

Aeberli, Christian
chef de projet scientifique, Avenir Suisse, Zurich

Brunschwig Graf, Martine
vice-présidente de la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP), conseillère d'Etat, Genève

Favre, Philippe
enseignant à l'Ecole primaire, Chippis

Praplan, Pascal
rédacteur et journaliste, Genève

Seydoux, Anne
présidente de la Fédération des associations de parents d'élèves de Suisse romande et du Tessin (FAPERT), Delémont

7.4 Impressum

.....

Editeur, copyright et commandes d'exemplaires :

| | |
|--------------------|--|
| Avenir Suisse | T +41(0)1.445.90.00 |
| Giessereistrasse 5 | F +41(0)1.445.90.01 |
| CH – 8005 Zürich | www.avenir-suisse.ch |

Tirage : 600 Ex.

Imprimé par : Robert Hürlimann AG, Zürich

ECOLE
PRIMAIRE
EN DEVENIR
PLAIDOYER
POUR UNE ECOLE
«PARTENAIRE»

Christian Aebeli & Pascal Praplan

Zürich, avril 2002

AVENIR | SUISSE | 100
think tank for economic
and social issues