



## ÉCOLE - ÉVOLUTION, REGARDS CROISÉS

Actes du séminaire 2008  
Genève, 4 et 5 décembre

Organisateur et éditeur des actes : François Stocco







Association des inspecteurs et directeurs  
d'Écoles primaires de la Suisse romande et  
du Tessin

## ÉCOLE - ÉVOLUTION, REGARDS CROISÉS

Actes du séminaire 2008

Genève, 4 et 5 décembre

Organisateur et éditeur des actes : François Stocco

IRDP  
Faubourg de l'Hôpital 43  
Case postale 556  
CH-2002 Neuchâtel

Tél. ++41 (0) 32 889 86 18  
Fax ++41 (0) 32 889 69 71

E-mail [documentation@irdp.ch](mailto:documentation@irdp.ch)  
<http://www.irdp.ch>

**Fiche bibliographique :**

Stocco, François (éd.). – École - Évolution, regards croisés : actes du séminaire 2008 : Genève, 4 et 5 décembre / Organisation de François Stocco. - Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD), 2009. - 44 p. ; 30 cm. - (09.2)

CHF 10.--

Mots-clés : Réforme de l'enseignement, Changement social, Développement économique, Histoire de l'éducation, Suisse, Suisse romande, Genève, Coordination scolaire, Contenu de l'éducation, évaluation internationale

Cette publication est également disponible sur le site IRDP:

<http://www.irdp.ch>

La reproduction totale ou partielle des publications de l'IRD est en principe autorisée, à condition que leur(s) auteur(s) en ai(en)t été informé(s) au préalable et que les références soient mentionnées

## TABLE DES MATIÈRES

MESSAGE DU PRÉSIDENT, Denis Métrailler	3
Conférence de Simone Forster	
L'HISTOIRE DE L'ÉCOLE ET DE SES RÉFORMES	7
Intervention de Charles Beer	
L'ÉVOLUTION DE L'ÉCOLE GENEVOISE	
CHANGEMENTS EN COURS OU À VENIR	23
TABLE RONDE animée par Marianne Aerni	29



# MESSAGE DU PRÉSIDENT

Denis Métrailler

Mesdames et Messieurs  
Inspectrices et Inspecteurs,  
Directrices et Directeurs des établissements primaires la Suisse romande et du Tessin,  
Mesdames et Messieurs les Conférenciers et Intervenants,  
Mesdames et Messieurs du comité d'organisation,  
Mesdames et Messieurs les Chefs de service, Adjoints des Départements en charge de l'instruction et de l'éducation des cantons romands,  
Chers invités,

Au nom du comité, j'ai le plaisir et le privilège de vous accueillir ici à Genève au centre de Geisendorf à l'occasion de nos Assises annuelles. Vous me voyez d'autant plus réjoui que votre présence témoigne de l'intérêt que vous portez au thème proposé.

Sans esquiver le risque d'une lapalissade, j'ose rappeler la Genève de la FAPSE, symbole de l'innovation pédagogique. Ne sommes-nous pas nombreux à avoir élargi nos compétences professionnelles sous le regard bienveillant des Claparède et autres Piaget... Le symbole se renforce en se trouvant ici au centre Geisendorf. « Geisendorf et son Parc » déclaré meilleur film suisse 2006, réalisé par le cinéaste Frédéric Baillif qui affirme que les comportements des jeunes changent, évoluent, face aux caméras.

L'AIDEP a d'autant plus de plaisir de siéger ici alors que l'école genevoise vit actuellement un changement structurel notoire qui touche directement nos fonctions respectives.

Le renforcement du nombre de directions et la disparition de l'Inspectorat mettent en lumière un changement significatif des compétences accordées aux cadres scolaires. Cette nouvelle organisation structurelle oblige et contraint les acteurs de l'école à s'adapter.

La thématique de ce séminaire, intitulé « Regards croisés sur l'Ecole », s'organise en particulier autour de la notion du changement et de l'évolution des valeurs véhiculées par l'Institution scolaire. Votre comité a sollicité des intervenants de différents milieux. Ils vont selon leur point de vue nous permettre de mieux comprendre le contexte social, économique et politique dans lequel nous évoluons.

Les regards croisés sur l'Ecole devraient, nous l'espérons, esquisser une culture commune nécessaire puisque nous nous dirigeons vers un espace romand de la formation et de fait vers une harmonisation pédagogique en Suisse romande. Nous serons assurément amenés à collaborer encore plus étroitement. Il convient dès lors que nous nous accordions quelque peu sur les valeurs que nous sommes amenés à véhiculer, à transmettre et à communiquer aux différents acteurs de l'Ecole.

Votre comité a jugé opportun de s'offrir un temps de réflexion, de jeter un regard sur notre passé, de se rappeler les évolutions et les changements qui ont marqué l'Ecole et la Pédagogie...

Pour mieux comprendre de quoi sera fait demain, ne faut-il pas avoir bien appréhendé, bien compris le passé, ce passé qui nous a construits ?

Ces valeurs fondent, justifient et motivent notre action de chaque jour. J'aimerais rappeler à titre d'exemple la démarche entreprise par Léon Tolstoï (1828-1910). Il était passionné d'éducation, et créa une école dans sa propriété familiale. Après avoir servi dans l'armée et fait la guerre du Caucase, il avait voulu donner ses terres et ses biens à ses serfs, mais ces derniers les avaient refusés. Frappé par cet événement, il nourrit le projet de libérer les hommes du goût de la servitude que la société leur a transmis et imagina une éducation émancipatrice, fondée sur l'expérience de l'enfant, mais aussi la rencontre directe avec les grandes œuvres. Il ambitionna de donner à chacun le courage de penser et de comprendre le monde, de favoriser les rencontres et l'unité entre les êtres, et de les éduquer à la paix par l'usage de la non-violence.

Tolstoï milita pour une pédagogie de la liberté, tant pour le maître qui doit se donner la liberté d'utiliser les méthodes les plus diverses, que pour l'élève qui doit pouvoir affirmer sa personnalité, développer sa volonté et exprimer sa créativité.

Ces idées exprimées au 19<sup>e</sup> siècle ne sont-elles pas toujours d'une brûlante actualité lorsqu'on se réfère au débat d'aujourd'hui où s'affrontent certains dogmatiques du socioconstructivisme aux ardents défenseurs du cognitivisme... ?

Le PER ne soulève-t-il pas les mêmes interrogations pour ceux qui le déclarent trop lié à des pratiques pédagogiques déterminées ?

Notre Séminaire s'organise autour de l'axe « changement et évolution des valeurs. » Votre comité espère simplement éveiller, susciter la réflexion, en vous invitant à poser un regard sur l'École d'hier et d'aujourd'hui, pour mieux anticiper et se préparer à l'École de demain ...

Voilà l'ambition de ce séminaire.

Je vous remercie de votre attention et vous souhaite un séminaire riche et des échanges fructueux.







# Conférence de Simone Forster

Collaboratrice scientifique à l'IRDP

## L'HISTOIRE DE L'ÉCOLE ET DE SES RÉFORMES

L'école obligatoire actuelle est issue de deux grandes institutions: l'Église d'abord, la République ensuite. L'objectif de l'Église était de former de bons chrétiens, celui de la République des citoyens connaissant leurs devoirs et leurs droits. Aujourd'hui encore, cette double filiation ressurgit dans les débats sur l'enseignement religieux en classe et sur le libre choix de l'école. L'enseignement religieux soulève de nombreuses questions: pertinence de cette discipline, enseignement chrétien ou ouvert sur les autres religions, obligatoire ou facultatif. Les opposants au libre choix de l'école brandissent l'école de la République et son souci de démocratie et d'égalité.

L'histoire de l'école est traversée par le grand mouvement de démocratisation qui commence dès la fin des années 1950. L'école devient peu à peu un instrument de mobilité sociale. Les collèges secondaires qui étaient réservés aux enfants des classes favorisées deviennent gratuits et s'ouvrent aux enfants du peuple. En 1962, Genève ouvre le premier cycle d'orientation au terme de la 6<sup>e</sup> année. A la fin des années 1970, tous les élèves de Suisse romande et du Tessin sont scolarisés sous le même toit. La démocratisation touche aussi les filles. Le 20<sup>e</sup> siècle est en effet celui de leur instruction. Les handicaps institutionnels qui empêchaient leur entrée à l'université sont levés et dès les années 1980, toute discrimination de curriculum est abolie.

Le développement de l'école obligatoire s'inscrit en Suisse dans l'histoire houleuse du partage des compétences entre la Confédération et les cantons. Les affrontements ont commencé en 1848 déjà lors de l'élaboration de la première constitution. La délégation argovienne à la Diète avait en effet proposé que la Confédération soit responsable de l'instruction et de la surveillance des écoles. Il a fallu une longue chaîne d'échecs répétés pour aboutir à la votation du 21 mai 2006 sur de nouveaux articles constitutionnels qui accordent de plus amples compétences à la Confédération.

Les débats sur les pédagogies et sur les réformes traversent l'histoire de l'école et en particulier ceux qui ont trait aux méthodes actives - constructivistes aujourd'hui -. L'origine de cette innovation pédagogique est fort lointaine. Elle remonte à la publication de l'Émile de Jean-Jacques Rousseau en 1762. Rousseau réclame en effet une éducation faite à la mesure des enfants, en harmonie avec leur manière « naturelle » d'apprendre et de construire leurs connaissances. Les grands pédagogues qui suivirent: Pestalozzi et le Père Girard au 19<sup>e</sup> siècle et Claparède et Piaget au 20<sup>e</sup> siècle sont les héritiers de Rousseau.

Suivons maintenant le développement de l'école au fil du temps.

## Moyen-âge

Après la chute de l'Empire romain, l'Église reprend la tâche de l'enseignement, lequel est réservé aux futurs moines et aux enfants de la noblesse. La classe se donne dans les cathédrales et les monastères. L'enseignement y est donné en latin.

Au 12<sup>e</sup> siècle, s'ouvrent les premières universités. Elles sont fréquentées par les étudiants de tous âges dès 13 ou 14 ans. Pour y entrer, il faut connaître quelques rudiments de latin et savoir lire et écrire. L'Université de Bâle, première de Suisse, s'ouvre pendant la Renaissance, le 4 avril 1460. L'autorisation est donnée par le pape Pie II. Cette innovation va entraîner l'ouverture de collèges ou écoles latines qui vont préparer les élèves à l'Université. Le degré secondaire est donc né à cette époque.

Ce démarrage de l'enseignement secondaire se conjugue avec une invention qui va révolutionner les manières de lire et d'écrire : celle de l'imprimerie. En 1455, Gutenberg imprime sa première Bible à Mayence. Moins chers, plus accessibles que les manuscrits, les livres facilitent l'instruction et la circulation des idées. La Réforme qui voit le jour au 16<sup>e</sup> siècle va bénéficier de cette innovation.

En 1524, Luther dans sa célèbre Lettre aux magistrats des villes allemandes réclame une école ouverte à tous les enfants. En fait, c'est la première fois qu'on parle d'école publique obligatoire. La religion est la base de l'éducation mais les enfants doivent s'initier à d'autres matières : les sciences, l'histoire, la géographie, l'art et la musique. Il leur faut aussi pratiquer des exercices physiques. Luther écrit en 1529 deux ouvrages appelés catéchismes, rédigés sous forme de dialogues afin de faciliter la compréhension, la mémorisation. Cette idée est reprise par les milieux catholiques, et le Concile de Trente (1545-1563) publie son propre catéchisme.

En Suisse, les réformateurs – Calvin, Farel, Zwingli, Viret – ont à cœur de développer l'instruction car la Réforme se fonde sur cette impérieuse nécessité de revenir aux Écritures et donc de savoir lire. Le mouvement de scolarisation s'accélère dans les cantons protestants (Zurich, Berne, Schaffhouse, Bâle, Genève, Neuchâtel, Vaud). Dans le canton de Vaud, sous tutelle bernoise, Pierre Viret fonde l'Académie de Lausanne en 1537. Calvin à Genève décrète l'instruction obligatoire et gratuite en 1536 et crée le Collège et l'Académie en 1559.

Les nouvelles écoles réformées sont dirigées par la Vénérable Compagnie des pasteurs qui nomme les enseignants. Les réformateurs éditent des catéchismes, unifient les programmes et les moyens d'enseignement. Ils mettent un fort accent sur l'apprentissage des langues et de la grammaire. La classe se déroule en français ou en *hochdeutsch* afin que les enfants, qui parlent alors patois, sachent lire les textes bibliques. Le latin est supprimé dans les écoles élémentaires. Les cantons protestants promulguent des ordonnances afin que villes et campagnes s'acquittent de leur devoir d'éducation.

## La Contre-réforme de l'Église catholique

Le bouillonnement des idées pédagogiques du monde protestant et son incontestable supériorité en matière scolaire irritent le Vatican. L'école devient l'objet d'une vive compétition entre les deux Églises. Le Concile de Trente demande à chaque paroisse de se doter d'une école. Les évêques doivent veiller à ce que les enfants soient instruits des rudiments de la foi.

Delémont promulgue sa première ordonnance scolaire le 12 juin 1632. Elle recommande au maître d'être sévère et de faire usage de son fouet afin que les enfants « ne jurent ni ne blasphèment ».

Les archives de la ville signalent la négligence des parents qui n'envoient guère leurs enfants en classe, l'indiscipline des élèves et l'ignorance de certains maîtres « paresseux, ivrognes ou emportés. »

Les cantons catholiques ouvrent de nouveaux collèges qui sont en général dirigés par les jésuites. Ceux-ci introduisent une innovation pédagogique qui va connaître une longue carrière : les notes.

La Réforme du 16<sup>e</sup> siècle a engendré un développement de l'instruction populaire. Elle a aussi provoqué un afflux de réfugiés protestants, de France et d'Italie surtout, fuyant les persécutions religieuses. La Révocation de l'Édit de Nantes en 1685, va être bénéfique à l'économie suisse. En effet, les protestants français qui trouvent refuge en Suisse vont développer de nouvelles activités : industrie cotonnière, indiennage, horlogerie, etc. L'asile n'est accordé qu'aux personnes formées ou fortunées. Les nouvelles industries vont se développer au 18<sup>e</sup> siècle et propulser la Suisse au 2<sup>e</sup> rang des pays industrialisés après l'Angleterre.

Le 18<sup>e</sup> siècle est aussi celui des Lumières, de la Révolution française et de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789. En Suisse, certaines villes – Bâle, Zurich et Schaffhouse – abolissent les régimes aristocratiques et adoptent de nouvelles constitutions. Le 23 janvier 1798, le Pays de Vaud proclame son indépendance. Cette même année, les armées napoléoniennes pénètrent en Suisse et, le 12 avril 1798, la République helvétique est proclamée à Aarau.

## La République helvétique

Sous la tutelle française, les cantons du Valais et des Grisons perdent leur indépendance et sont intégrés au nouvel État. Les deux bailliages de Bellinzone et de Lugano sont réunis en 1803 et forment le canton du Tessin. La Confédération devient un État moderne avec un gouvernement centralisé et une constitution avant-gardiste.

En 1798, le Directoire nomme Philippe-Albert Stapfer, ministre des Arts et des Sciences. Ce pasteur de 32 ans, professeur de théologie à la Faculté de Berne, est chargé de mettre sur pied un système national d'éducation. C'est un visionnaire dont les buts sont clairs : créer de bonnes écoles gratuites et obligatoires financées par les impôts, former les maîtres, développer l'enseignement des sciences dans les collèges, créer une université nationale. Sept mois après son entrée en fonction, Stapfer a déjà réussi à instituer un Conseil d'éducation dans chaque canton et à nommer des inspecteurs scolaires.

Le 15 octobre 1798, Stapfer présente son plan d'organisation scolaire au gouvernement. Les enfants commencent leurs classes à 6 ans révolus et les terminent à 15 ans. Outre l'apprentissage des rudiments (lire, écrire, compter), il préconise celui du français ou de l'allemand langue seconde dès l'âge de 8 ans. Sont aussi au programme : l'éducation civique, l'histoire de la patrie et les sciences naturelles. Leur scolarité achevée, les élèves obtiennent un diplôme de fin d'études. Les châtiments corporels sont interdits. Stapfer met aussi l'accent sur la santé, les exercices physiques et la pratique de la natation. Il préconise les visites régulières de médecins scolaires et l'ouverture d'écoles normales pour former les maîtres. Manuels et méthodes sont prescrits par le gouvernement et des livres de lecture remplacent les anciens catéchismes.

Ce projet laïc et moderne déclenche la colère des Églises tant protestante que catholique. Le climat est si tendu que les multiples commissions chargées de la lecture du projet tardent à rendre leur verdict. Finalement, le Sénat le rejette le 2 janvier 1800. Il l'estime trop étatiste et trop novateur. Désavoué, Stapfer quitte son poste en juillet de la même année.

Début 1799, un an avant son départ, Albert Stapfer envoie un questionnaire à toutes les écoles afin de se renseigner sur l'état de l'éducation. Cette enquête nationale est unique dans notre histoire. Ses résultats sont mitigés et contrastés. La situation de l'instruction est meilleure dans les cantons protestants que dans les cantons catholiques car les jeunes huguenots doivent savoir lire pour se présenter à 15 ans à la communion.

Les communes n'ont souvent pas d'école et la classe se donne dans la salle de paroisse ou chez l'instituteur. Les enfants s'y rendent irrégulièrement. Dans les campagnes, les écoles ne sont souvent ouvertes que l'hiver et la durée de l'enseignement quotidien varie entre quatre et huit heures. Quelque 50 à 80 enfants de tous âges, des garçons en majorité, fréquentent les classes.

On confie l'école à qui sait lire et mène une existence chrétienne. La classe se déroule de manière immuable. Debouts, les élèves lisent à tour de rôle leur catéchisme devant le bureau du maître et retournent à leur place exercer les endroits où ils ont balbutié avant qu'ils ne soient à nouveau interrogés. L'enseignement est individuel. L'écriture n'est pas une priorité. Savoir écrire son nom suffit. Les enfants apprennent l'arithmétique lorsqu'ils savent lire et écrire, réciter leur catéchisme et les prières. A cette époque, il n'y a ni notes ni degrés.

Les principaux obstacles à l'instruction du peuple sont la pauvreté de certaines communes, l'absence de formation et la maigreur des appointements des maîtres ainsi que le manque de matériel pédagogique. En outre, l'école n'est pas gratuite. Les parents paient les fournitures ainsi qu'une contribution au salaire de l'instituteur. Ils s'acquittent aussi de certaines redevances en nature : bois, farine, œufs, fromage etc. Les écoles latines des villes sont d'un meilleur niveau. Elles sont destinées aux enfants des classes patriciennes et bourgeoises qui ont été éduqués à domicile par des précepteurs.

En 1803, la République helvétique sombre dans un indescriptible chaos. Les cantons retrouvent leur liberté et l'éducation redevient une compétence cantonale. Toutefois, la période de la République helvétique reste gravée dans les esprits car elle a été la première tentative de mettre sur pied un système de formation unique.

La République helvétique est aussi une période où la réflexion pédagogique se développe de manière remarquable. Trois pédagogues vont acquérir une réputation européenne : Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), le Père Grégoire Girard (1765-1850) et le patricien bernois Philipp Emmanuel von Fellenberg (1771-1844).

## Pestalozzi

Pestalozzi fait ses classes à Zurich où il devient étudiant du prestigieux Carolinum, ce collège de grande réputation fondé à l'époque de Charlemagne. La lecture de l'Émile le bouleverse tant qu'il décide de consacrer sa vie à la promotion d'une éducation attentive à la nature profonde des enfants. En 1769, Pestalozzi épouse Anna Schultess, quitte Zurich et s'installe à Birr dans le canton d'Argovie. Il y fait construire une ferme modèle : le Neuhof. Rapidement, il y accueille les enfants pauvres et les petits mendiants qui courent les campagnes, afin de les instruire tout en leur donnant les moyens de gagner leur pain.

Les enfants apprennent à lire et à écrire mais aussi à cultiver la terre et à filer le coton. Associer travail et instruction est une idée maîtresse de la pédagogie de Pestalozzi. Cette aventure éducative tourne mal. Les mauvaises récoltes et les dettes s'accumulent et, en 1780, Pestalozzi cesse ses activités. Il se met alors à écrire et sa notoriété grandit.

En 1799, le gouvernement de la République helvétique lui confie la direction de l'orphelinat de Stans qui recueille les enfants victimes de la guerre. Plutôt que de concevoir un plan rigide d'organisation, Pestalozzi laisse faire les choses, car la vie de l'institution doit découler de sa « relation avec les enfants. » Il n'a donc ni programme, ni horaires fixes. Pourtant, ceux qui visitent son établissement sont surpris de la concentration et du travail des quelque 80 enfants de 5 à 15 ans qui s'y pressent. Zschokke, commissaire du gouvernement raconte : « Les uns apprenaient les lettres, d'autres les chiffres, quelques-uns calculaient, d'autres dessinaient des lignes ou des figures régulières. Pestalozzi allait des uns aux autres d'un air joyeux. Ce spectacle me frappa d'étonnement : j'admire surtout l'application volontaire de ces enfants et les progrès qu'ils avaient faits en si peu de temps. » Les troubles de l'époque entraînent la fermeture de l'orphelinat mais Pestalozzi tire de son travail l'idée de lier toute connaissance à l'expérience.

Durant la République helvétique, Pestalozzi ouvre en 1800 un institut d'éducation et une section de formation des maîtres au château de Berthoud. Cette institution devient rapidement un centre de recherches pédagogiques de renommée européenne. Pestalozzi et ses associés y testent la « Méthode ». Il s'agit d'une pratique fondée sur l'observation des enfants qui s'organise de manière à ce que ceux-ci participent activement à l'acquisition de leurs connaissances. Pestalozzi publie ses ouvrages majeurs dont, en 1801, le célèbre *Comment Gertrude instruit ses enfants*. A Berthoud, les enfants sont répartis en groupes de niveaux dans les différentes disciplines et progressent à leur rythme. La chute de la République helvétique met fin à cette expérience.

Répondant à l'offre du Conseil municipal d'Yverdon, Pestalozzi transfère son institut dans le château de cette ville. De 1804 à 1825, soit de 58 à 79 ans, il va poursuivre son œuvre. Yverdon devient une institution renommée. Maîtres et élèves affluent de toute l'Europe.

La pédagogie est une discipline vivante à Yverdon. Les maîtres travaillent en équipe et leurs diverses techniques sont analysées, évaluées dans un mouvement perpétuel de recherches. Enseignants, stagiaires et enfants sont libres d'exprimer leur sentiment et leurs critiques. Les apprentissages se font surtout par l'expérience. L'enseignement est bilingue. Toutes les deux heures, on passe du français à l'allemand. Il n'existe ni punitions ni récompenses, ni notes, ni livrets scolaires. Pestalozzi attache aussi une grande importance à l'hygiène et à la santé. Les enfants prennent une douche chaque matin. Ils pratiquent des exercices de plein air, font de la gymnastique, des excursions et de la natation.

En dépit de ses succès, la « Méthode » a ses détracteurs. On reproche à l'Institut la prééminence des mathématiques et l'insuffisance de l'enseignement religieux. Querelles, dissensions et intrigues divisent aussi les professeurs. Au printemps 1825, Pestalozzi quitte définitivement Yverdon et se retire dans sa maison du Neuhof où il écrit ses derniers ouvrages. Il meurt le 17 février 1827.

Pestalozzi est sans conteste à l'origine de la pédagogie active ou constructiviste si contestée aujourd'hui. La « Méthode » se fonde sur la célèbre triade : tête, cœur et main, soit l'intellect, l'affectif et les connaissances. On dit aujourd'hui : savoir, savoir être et savoir-faire. Elle place l'enfant au centre de l'action éducative et fait de lui l'acteur de sa formation. Pestalozzi étudie les manières d'apprendre plutôt que les manières d'enseigner. Il est un précurseur en maints domaines : classes à niveaux, coopération en classe, pédagogie différenciée, évaluation formative et enseignement bilingue. Ses principes sont simples : prendre son temps, faire voir, entendre, toucher, découvrir avant d'apprendre, respecter la nature et les rythmes de vie de l'enfant. Et dans tout cela, de l'humour et de la joie de vivre.

## L'enseignement mutuel du Père Girard

Le Père Girard consacre aussi sa vie aux déshérités de l'instruction. A 39 ans, en 1804, il devient directeur de l'école primaire française de la ville de Fribourg. Il y accueille les garçons de toutes religions et de toutes conditions. Son école connaît un vif essor : en 1805, elle compte 203 élèves et quelque 40 à 60 enfants par classe. Dans ces conditions, la découverte de l'enseignement mutuel est une révélation pour le Père Girard qui manque de maîtres et de ressources. Il s'agit en quelque sorte d'une pédagogie du pauvre qui a l'avantage d'alphabétiser et d'instruire un grand nombre d'enfants à moindre frais.

Cette manière de faire était celle que pratiquait le pasteur André Bell (1753-1832) à Madras en Inde alors qu'il dirigeait l'orphelinat militaire de cette ville. Il s'était inspiré des méthodes des écoles indiennes où les classes étaient divisées en groupes, dirigés par un élève avancé. Revenu en Angleterre en 1797, Bell publie deux ouvrages sur son expérience qui passent plutôt inaperçus. Quelques années plus tard, Joseph Lancaster (1778-1838) applique cette méthode dans son école pour enfants pauvres dans un quartier défavorisé de Londres. Une querelle sur la paternité de l'invention s'ensuit entre les deux pédagogues. Finalement, de guerre lasse, on a appelé ce système « monitorial » ou « méthode Bell-Lancaster ». Le roi Georges III fit l'éloge de l'enseignement mutuel et ce système essaima en Europe et aux États-Unis.

Le Père Girard applique cette méthode dès 1816. Il l'adapte à ses exigences, l'affine et lui insuffle sa propre sensibilité. Son système acquiert une telle renommée que les visiteurs affluent d'Europe, de Russie et des Amériques. Le Dr Bell lui-même vient à Fribourg en 1819 et se déclare conquis. Bientôt les écoles d'enseignement mutuel à la manière fribourgeoise, appelées « Girardines », essaient un peu partout en Suisse et à l'étranger.

La méthode mutuelle se déroule dans une grande salle. Au centre les enfants installés sur des pupitres font des exercices individuels. Le long des murs, où sont dessinés des demi-cercles, les moniteurs donnent leur leçon. En instruisant les autres, ils exercent et consolident leurs connaissances. L'école mutuelle forme à la démocratie. Les élèves obéissent au moniteur qu'il soit chaussé de souliers ou de sabots. Les châtiments corporels sont interdits. Le Père Girard rédige des manuels de lecture, d'orthographe, de grammaire et de géographie adaptés à sa méthode. Il accorde une grande importance à l'enseignement du français et commence l'étude de l'allemand par immersion en 4<sup>e</sup> année.

En 1817, Mgr Yenni, évêque du diocèse approuve officiellement la méthode mutuelle. Pourtant, en 1823, il se rétracte et pousse le Grand Conseil fribourgeois à l'interdire. Il leur écrit : « On consacre trop de temps à la grammaire au détriment du catéchisme. L'un des premiers fondements de l'éducation doit être la soumission et la soumission absolue, or ce fondement est détruit par le système des moniteurs ; il répugne qu'un enfant forme d'autres enfants. Cette méthode favorise les passions, l'orgueil surtout ; elle ne porte pas le cachet catholique. » On reproche au père Girard sa tolérance religieuse et son manque de respect des hiérarchies sociales.

Brisé, le Père Girard quitte Fribourg pour Lucerne où il demeure jusqu'en 1834. Il y dirige une école mutuelle et rédige de nombreux ouvrages. A 70 ans, il retourne à Fribourg et publie *De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles*, salué par l'Académie française. Le 5 mai 1840, le roi Louis-Philippe le nomme chevalier de la légion d'honneur en raison de ses grands mérites pour l'éducation populaire. Dix ans plus tard, il s'éteint dans sa cellule.

En Suisse comme ailleurs, l'enseignement mutuel va déclencher la première grande bataille pédagogique, abondamment traitée par la presse. Ses détracteurs sont des conservateurs, des membres



du clergé et certains maîtres attachés à leurs pratiques. Ses partisans sont les libéraux qui jugent ce système démocratique, efficace et peu coûteux. Ils lui attribuent aussi le mérite de développer les aptitudes d'ordre, de régularité et de réflexion, indispensables au développement des nouvelles industries.

L'enseignement mutuel s'éteint progressivement en Suisse et en Europe au cours du 19<sup>e</sup> siècle. Il laisse quelques pratiques en héritage : les exercices gradués, les contrôles réguliers des connaissances, l'usage du tableau noir et des ardoises. Aujourd'hui, l'enseignement mutuel ressurgit avec la pratique du tutorat, de l'apprentissage entre pairs.

## Emmanuel von Fellenberg et sa république éducative

Emmanuel von Fellenberg est né en 1771 dans une famille patricienne bernoise. Il fait des études de droit et de philosophie à l'Université de Tübingen en Allemagne. A Paris, où il se rend dès l'âge de 23 ans, il fréquente les milieux républicains. Comme Pestalozzi, il est subjugué par la lecture de l'Émile et son œuvre éducative est marquée par la pensée de Rousseau.

En 1801, pendant la République helvétique, il fait de sa propriété de Hofwil près de Münchenbuchsee une « République éducative » destinée aux enfants des différentes classes sociales : des petits pauvres aux enfants des patriciens et de la noblesse européenne. Au fil des ans, il ouvre diverses écoles qui couvrent toute la scolarité. Il marie l'instruction avec les travaux pratiques et agricoles et fait dispenser à tous les élèves des leçons de gymnastique et de natation.

En 1810, Fellenberg confie l'école des pauvres à Jean-Jacques Wehrli (1790-1855), un jeune instituteur thurgovien de 20 ans qui marque tant cette institution qu'on l'appellera « l'école de Wehrli ». Le jeune homme se voue à sa tâche avec ardeur. Il vit toute la journée avec ses élèves. Dans son enseignement, il met un accent particulier sur la lecture et l'écriture. Les principes moraux sont inculqués par la pratique et par la vie de tous les jours. Un des fondements de sa pédagogie est la musique et le chant rythme la vie de l'institution du matin au soir.

Le but de Fellenberg en établissant une école de pauvres est de montrer qu'on peut agir contre la misère et la mendicité en donnant aux enfants indigents et abandonnés une éducation qui leur permette de gagner leur vie. Il veut aussi démontrer que ces établissements peuvent être entretenus sans frais et se suffire à eux-mêmes.

Wehrli a tant de succès dans son entreprise que de nombreux instituteurs viennent apprendre ses méthodes. Des écoles des pauvres s'ouvrent dans les cantons d'Appenzell Rhodes Intérieures, de Bâle, de Genève (Carrat), de Glaris et de Zurich. La renommée de l'établissement de Wehrli est si grande que des gouvernements européens envoient des observateurs sur place. Les institutions de ce type qui s'ouvrent en Angleterre portent le nom d'« écoles de Wehrli. » En 1833, Wehrli quitte Hofwil pour diriger la nouvelle école normale de Kreuzlingen sur les bords du lac de Constance. Il y travaille 19 ans.

Fellenberg est membre du Conseil de l'instruction publique du canton de Berne. Il s'implique dans l'élaboration de nouvelles lois sur l'école normale (1832), sur l'université (1834) et sur l'école primaire (1835). En 1838, les autorités bernoises refusent de prendre en charge l'établissement de Hofwil.

## L'instruction obligatoire

Le 19<sup>e</sup> siècle est celui des grands pédagogues et de l'avènement de l'instruction publique obligatoire. Toutefois, le chemin pour arriver à cette importante conquête sociale est difficile et semé d'embûches. Tout d'abord, la Suisse est un pays pauvre caractérisé par une forte émigration. Il est aussi divisé : cantons catholiques, cantons protestants, cantons conservateurs, cantons régénérés, c'est-à-dire dotés de constitutions libérales. Ces tensions culminent en 1847 avec la guerre Sonderbund. Un an plus tard, en 1848, la Suisse devient un pays d'avant garde qui se dote d'une nouvelle constitution.

Les cantons édictent des lois scolaires dès le début du 19<sup>e</sup> siècle. Ils ont retenu la leçon des pédagogues : l'instruction permet de lutter contre ces fléaux sociaux que sont la pauvreté, la mendicité, le vagabondage et le recours à la charité publique.

L'Etat peine à convaincre les parents de la nécessité d'instruire leurs enfants. Les familles sont si démunies qu'elles ont besoin de leur travail, que ce soit dans les fabriques, à domicile ou aux champs. De plus, il faut payer les frais scolaires. En 1805, le canton d'Argovie exonère de tout paiement les parents pauvres ainsi que ceux qui ont plus de sept enfants. En 1835, il supprime définitivement les frais de scolarité.

Au Tessin, l'éducation se développe grâce à Stefano Franscini (1796-1857). Ce politicien libéral, né dans une famille de pauvres paysans de Léventine parvient à faire des études à Milan. De retour au Tessin, il dirige dès 1826 une école d'enseignement mutuel soit une simple salle de l'hôpital municipal de Lugano. Franscini n'a d'autres livres que le catéchisme, unique ouvrage des classes primaires tessinoises. Il rédige donc lui-même des manuels d'arithmétique, de lecture et de grammaire élémentaire. Toutefois, les écoles mutuelles du Tessin sont prises dans la tourmente qui s'abat sur cette pédagogie. Elles doivent fermer en 1826 car l'évêque de Côme ne pouvait tolérer cette pratique mise à l'index par son collègue Mgr Yenni.

En 1828, Stefano Franscini publie *Della pubblica istruzione nel Cantone Ticino*, qui révèle l'état plutôt délabré de l'éducation tessinoise. De nombreux villages n'ont pas d'école élémentaire et la qualité de l'enseignement est très aléatoire. Dans certaines classes de Lugano, des élèves de douze ans sont incapables de faire une simple addition.

Franscini entre au gouvernement en 1837. Élu Président de la Commission cantonale de l'instruction publique, il publie un règlement qui contraint les communes à ouvrir des écoles et à en surveiller la fréquentation. Il organise aussi des cours de formation des maîtres, encourage l'ouverture de nouveaux lycées et envisage même la fondation d'une Académie.

Devenu conseiller fédéral en 1848, il dirige le Département de l'intérieur. Il parvient à faire adopter par le Conseil national, le 7 février 1854, la « loi fédérale sur la création d'une école polytechnique suisse. » La Haute École de Zurich s'ouvre un an plus tard, le 15 octobre 1855. Franscini est aussi à l'origine de la fondation de l'Office fédéral de la statistique en 1860. Il meurt en 1857 dans l'exercice de ses fonctions. Au Tessin, aucune commune n'est alors dépourvue d'école et l'état de l'instruction s'est sensiblement amélioré.

L'instruction publique prend son essor après 1874 lorsqu'est votée la nouvelle Constitution qui contient un article sur l'instruction élémentaire. En effet, l'article 27 rend l'instruction primaire obligatoire et gratuite. Elle doit être de plus suffisante et placée exclusivement sous l'autorité civile. Les écoles publiques doivent pouvoir être fréquentées par les adhérents de toutes les confessions sans qu'ils aient à souffrir d'aucune façon dans leur liberté de conscience ou de croyance. La Confédération prendra les mesures nécessaires contre les cantons qui ne satisferaient pas à ces obligations.

Cet article ne va déployer ses effets qu'après la votation, en 1877, de la loi fédérale sur l'interdiction du travail des enfants de moins de 14 ans dans les fabriques. Avant cette date, les enfants dès l'âge de 6 ans, travaillaient de jour comme de nuit dans les usines. Les oppositions à cette réglementation étaient vives et venaient surtout des entrepreneurs du textile qui brandissaient la menace d'une récession.

Regardons de plus près l'article constitutionnel qui va régir le monde de l'école jusqu'en 2006.

## La laïcité

L'instruction relève désormais de l'Etat. Cette décision a été difficile car les travaux de révision de la Constitution de 1848 se sont déroulés dans un climat tendu, le *Kulturkampf* qui opposait l'Église catholique à l'Etat radical. Le principe de la laïcité de l'école se conjugue en Suisse avec un enseignement religieux, sauf dans les cantons de Genève et de Neuchâtel qui ont inscrit la séparation de l'Église et de l'État dans leur constitution.

Le 2 mars 1980, une initiative populaire, qui demandait l'inscription de la séparation de l'Église et de l'État dans la Constitution fédérale, été rejetée par le peuple et les cantons. Le Conseil fédéral releva qu'une telle disposition ne s'inscrivait pas dans la culture fédéraliste.

Les cantons ont donc toute liberté de légiférer sur l'enseignement religieux. Toutefois en vertu de la reconnaissance de la liberté de croyance, les parents peuvent demander que leurs enfants soient dispensés de cet enseignement. Aujourd'hui, face à l'hétérogénéité des classes, on passe de l'enseignement biblique à un enseignement interreligieux qui traite de l'histoire et des caractéristiques de différentes religions. En général, cette nouvelle discipline n'est pas obligatoire sauf dans les cantons de Zurich et de Berne.

L'enseignement religieux est une question très débattue aujourd'hui. A Neuchâtel, des modules « Cultures religieuses et humanistes », intégrés à l'enseignement de l'histoire, ont été introduits en 2003 au premier cycle secondaire. Il ne s'agit donc pas d'une nouvelle discipline. A Genève, les Verts ont déposé une motion, votée au Grand Conseil en 1996, proposant l'introduction de cours sur l'histoire des religions. Un Groupe Citoyen « Culture religieuse et humaniste à l'école laïque » fait pression pour que cet enseignement soit au programme des écoles obligatoires. Cette question est très controversée.

Le futur plan d'étude romand (PER) pour la scolarité obligatoire traite d' « éthique et cultures religieuses ». La discipline porte une astérisque qui renvoie aux choix cantonaux. Le plan d'études traite surtout des trois grandes religions monothéistes et de leurs livres saints. Il porte un accent particulier sur le christianisme et les textes bibliques.

## Une instruction suffisante

C'est sans doute l'aspect le plus délicat et le plus controversé de l'article constitutionnel. En 1871 déjà, les libéraux du canton de Lucerne et la Société suisse des enseignants (LCH) demandent que la Confédération fixe des objectifs minimaux d'enseignement, surveille la qualité des écoles et fonde des institutions suisses de formation des maîtres. Ces appels ne sont pas entendus car, en 1872, les Chambres refusent tout nouvel article constitutionnel sur l'enseignement public. Le projet de révision de la Constitution est rejeté le 12 mai 1872 par le peuple et les cantons.

Il n'y a donc toujours pas d'article constitutionnel sur l'instruction élémentaire et les travaux reprennent en 1873. Finalement les députés parviennent à se mettre d'accord sur l'adjectif « suffisant » proposé par le conseiller national zurichois Alfred Escher. Remarquons qu'on ne parvint jamais à faire une loi d'application de l'article 27 précisément à cause de cet adjectif car il soulevait toute la question d'un contrôle fédéral sur la qualité des écoles des cantons.

Cette année 1874 est aussi restée dans les annales car elle marque la naissance de la Conférence des chefs de départements de l'instruction publique de Suisse romande. Louis Ruchonnet, chef du Département de l'instruction publique du canton de Vaud décide de réunir ses collègues à Lausanne afin de donner un profil romand à l'école primaire qui va se construire. Cette Conférence est la première de Suisse. En 1908, elle est rejointe par le canton du Tessin.

En 1874, les Chambres refusent que des experts fédéraux vérifient si l'instruction primaire est « suffisante ». Toutefois, le Conseil fédéral réussit à évaluer la qualité des écoles par une voie détournée. En effet, en avril 1875, il adopte un Règlement pour les examens des recrues qui lui permet de tester les connaissances scolaires des conscrits.

Des experts (directeurs d'école, inspecteurs, enseignants) supervisent les épreuves. Les jeunes hommes passent les examens lors du recrutement. Quatre branches sont testées : la lecture et compréhension de textes, la composition, le calcul et les connaissances civiques (histoire, géographie et instruction civique). Les résultats sont notés de 1 à 5 -1 étant la meilleure note – et inscrits dans le livret de service.

Épreuves et notes sont communiquées au Bureau fédéral de statistique qui publie chaque année un rapport qui indique la note moyenne obtenue par les cantons et leurs districts ainsi que les pourcentages des recrues qui ont fait de bons et de mauvais résultats. Aiguillonnés par la compétition, les cantons organisent des cours et des écoles complémentaires afin de grimper les échelons du classement. Ils éditent aussi des ouvrages ou des périodiques proposant des exercices. Le canton de Vaud crée un bimensuel *Le jeune citoyen* en 1884 préparé par des enseignants des cantons de Vaud, de Genève, de Fribourg et du Jura bernois. En 1900, la revue est reprise par les inspecteurs primaires vaudois. Collaborent à sa parution les cantons de Neuchâtel, de Genève et du Jura bernois.

Le classement des cantons est un sujet abondamment traité par la presse. Les journalistes sont très friands de palmarès et de comparaisons. De nombreux enseignants et pédagogues s'insurgent et reprochent aux examens de ne mesurer que certaines connaissances et de négliger d'autres missions de l'école tout aussi importantes. Ils favorisent le drill plutôt que le travail personnel et la réflexion. Il faut admettre toutefois que la concurrence a favorisé l'amélioration de l'instruction.

La Première Guerre mondiale met un terme à quatre décennies d'examens. Ils reprendront en 1941 mais sous une forme différente. Les examens de recrues ont ouvert la voie à deux innovations scolaires : les livrets et les examens de fin de scolarité.

## La gratuité

La Confédération envisage un système de subventions afin de soutenir l'effort éducatif des cantons. Mais ses travaux tardent. C'est afin de les accélérer que Johann Emmanuel Grob, chef du Département de l'instruction publique du canton de Zurich convoque ses collègues à Lucerne en 1892. La Confédération versera des subventions aux cantons de 1903 à 1985.

Finalement, l'article 27 de 1874 sera remplacé par les articles 62 et 63 votés par le peuple et les cantons le 21 mai 2006. Les cantons sont compétents en matière d'instruction mais veillent à ce que l'enseignement de base soit suffisant. La Confédération légifère si les cantons ne parviennent pas harmoniser leurs pratiques.

Les travaux pour ce nouvel article ont commencé en 1997 et parallèlement aux discussions parlementaires, la CDIP décide de conclure un nouveau Concordat. HarmoS est accepté par l'assemblée plénière le 14 juin 2007. Il devrait entrer en vigueur à la rentrée 2014.

Le 21 juin 2007, la CIIP adopte une Convention scolaire romande qui applique les principes d'HarmoS. Elle est soumise aux parlements cantonaux en même temps qu'HarmoS. Après l'ensevelissement de son premier plan d'études PECARO en 2005, face aux critiques de certains parlementaires et de certaines associations de parents, elle lance en 2008 un nouveau plan d'études, le PER qui devrait être introduit, en principe, à la rentrée scolaire 2010/2011. Le PER reprend les domaines et les objectifs fixés à l'échelle nationale par HarmoS et garantit la pluralité des méthodes.

## L'école et ses missions

Dès le 19<sup>e</sup> siècle, l'école est investie d'une tâche de prévention et de promotion de la santé. Jusque dans les années 1950, elle lutte contre les maladies de la pauvreté soit surtout la malnutrition et les maladies infectieuses. Peu à peu, on va installer des douches dans les sous-sols des écoles et organiser des distributions de lait, de pommes et d'huile de foie de morue. Les cuisines scolaires et les classes gardiennes qui s'ouvrent dans les quartiers populaires de La Chaux-de-Fonds, de Genève et de Lausanne vers 1880 accueillent chaque jour des centaines d'enfants nécessiteux. Les buts de l'œuvre des cuisines scolaires de Lausanne sont clairs: élever une génération saine et vigoureuse afin de « couper la mendicité à sa racine et de diminuer le nombre de fainéants et de vagabonds. »

Les cuisines scolaires font couler beaucoup d'encre. Cependant, la peur des désordres sociaux l'emporte sur celle d'une générosité excessive et les cuisines scolaires se développent dans la plupart des cantons urbains. Elles se conjuguent avec des classes gardiennes qui accueillent les enfants après la classe. Les premières s'ouvrent dès la fin des années 1870 à St-Gall, à Bâle, à Genève, à Vevey et à Lausanne. Elles relèvent tantôt de l'initiative privée, tantôt des municipalités. A Genève, à Lausanne et à Bâle, c'est l'État qui prend cette charge. A Genève, quelque 15 % des élèves fréquentent les classes gardiennes à la fin du 19<sup>e</sup> siècle. Ils y prennent le goûter, font leurs devoirs et se livrent à diverses activités selon le temps et les saisons.

Dès les années 1950, on se préoccupe de la formation des surveillants et de la qualité des activités proposées. En 1971-72, les classes gardiennes genevoises deviennent les Activités surveillées et les Cuisines, les Restaurants scolaires. La société change et les élèves inscrits sont de plus en plus issus des classes moyennes et aisées.

Aujourd'hui, comme hier, la garde des enfants hors des heures de classes est un véritable problème de société. En effet, selon l'Union patronale, 45% des élèves de l'école obligatoire en Suisse sont seuls hors des heures de classe. Afin de pallier ces situations, HarmoS recommande les périodes blocs et la mise en œuvre de structures de jour afin que les horaires de l'école s'adaptent à ceux du travail.

A la fin du 19<sup>e</sup> siècle, les médecins scolaires se préoccupent aussi des questions de santé liées à la scolarité. Ce sont surtout des problèmes de dos dus au poids excessif des cartables et à la position assise prolongée. Ils dénoncent aussi les horaires surchargés et les devoirs à domicile trop longs et

trop ardu qui engendrent des céphalées et des problèmes de vue. Afin de lutter contre ces maux, ils recommandent des pupitres adaptés à la morphologie infantile. Ils préconisent aussi les écoles de plein air, les récréations et les exercices physiques.

Le 20<sup>e</sup> siècle est celui de la consolidation de l'école obligatoire. Dès 1909, on se met à construire de nouvelles écoles d'un style très particulier appelé *Heimatstil*. Toutefois, cet élan est freiné par deux guerres et une grave crise économique. Durant les deux guerres mondiales, de nombreux instituteurs sont mobilisés et les classes et écoles sont réquisitionnées. De plus, les écoles sont souvent contraintes de fermer car le charbon manque.

Les mesures de rationnement alimentaire se répercutent sur la santé des enfants. Les médecins scolaires informent les maîtres que les problèmes d'attention et de retards d'apprentissage de certains élèves proviennent de carences alimentaires graves.

La guerre n'empêche pas certains cantons de réformer l'enseignement. Les méthodes de l'école active font une percée en Suisse alémanique où les principes de Pestalozzi demeurent vivants. Ainsi, en 1941, le peuple du canton d'Argovie vote une nouvelle loi sur l'instruction publique qui opte pour une école active, une *Arbeitsschule*, fondée sur l'expérience et la recherche personnelle.

Dès la fin de la guerre commence la période économique faste des Trente Glorieuses qui se termine avec le premier choc pétrolier de 1971. La mondialisation du 20<sup>e</sup> siècle prend son essor avec la chute de l'URSS en 1991. L'économie de marché triomphe et va s'accroissant avec le développement des moyens de communication (Internet), l'ouverture de la Chine aux capitaux étrangers et la percée d'autres pays dits émergents (Inde, Brésil, Thaïlande, Malaisie, Afrique du Sud). La Suisse passe de 3,3 millions d'habitants en 1900 à 7,5 millions en 2006. Une importante population immigrée compense la baisse de la natalité.

De nombreux combats jalonnent le siècle et suscitent de vifs débats : la prolongation de la scolarité, la mixité, l'égalité des traitements des enseignants et enseignantes, l'harmonisation du début de l'année scolaire, l'égalité des chances, la lutte contre l'échec scolaire et l'intégration des enfants de la migration. Des batailles pédagogiques défraient aussi la chronique : l'enseignement de la religion, le choix de la première langue étrangère à l'école primaire, la pédagogie active ou constructiviste centrée sur l'enfant, l'évaluation avec ou sans notes, le début de la scolarité obligatoire à quatre ans.

L'utilisation des inventions techniques en classe soulève aussi de vives discussions. On craint que ces nouveaux instruments ne révolutionnent l'enseignement et ne minent l'autorité du maître. Après avoir été accusé de corrompre la jeunesse, le cinéma devient, dès les années 1920, un support pédagogique dont l'efficacité est reconnue.

La radio scolaire se développe dans les années 1930. Son usage devient obligatoire au Tessin en 1957, une heure par semaine d'octobre à mai pour les élèves de 11 à 14 ans. La télévision scolaire connaît un certain essor dans les années 1960. Toutefois, comme la radio et le cinéma, son usage demeure marginal car ses programmes ne s'intègrent pas aux plans d'études. Remplacé par l'éducation aux médias.

Dès les années 1970, on commence à s'intéresser à l'emploi de l'informatique. Utilisé de manière scolaire, l'ordinateur sert d'abord à exercer et à répéter. Avec l'essor des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), les choses changent. Les élèves ont un accès rapide aux connaissances, qu'ils apprennent à trier et à hiérarchiser. Les écoles s'ouvrent aussi sur le monde. Elles créent leur site Internet et dialoguent avec d'autres écoles dans d'autres pays.

Certains spécialistes de l'éducation pensent que ces technologies ouvrent la voie à une nouvelle école qui se déroulerait à distance. Cette formule, pratiquée de longue date en Australie, séduit de plus en plus les parents des classes moyennes et aisées des États-Unis. Le *home schooling* est un marché qui attire de nouvelles sociétés privées, spécialisées en éducation. Celles-ci appliquent les exigences des plans d'études et développent leurs pédagogies et leurs manuels. En 2007, quelque 2 millions d'enfants suivent ces programmes aux États-Unis et leur nombre s'accroît chaque année. Leurs résultats aux tests nationaux se situent au-dessus de la moyenne des élèves des écoles traditionnelles.

Le mouvement du *home schooling* commence à s'implanter au Québec et dans les pays européens. Son attrait grandit car il existe de nombreux centres très performants d'apprentissage à distance. En Suisse, comme en Europe, ce sont surtout des Associations de parents qui développent l'instruction en famille. Elles s'entraident grâce aux réseaux nationaux et internationaux qui se multiplient sur Internet. Il est difficile de dire si cette formule est celle de l'avenir. Ses détracteurs lui reprochent de creuser les inégalités et de négliger la socialisation. De plus, il faut un adulte à la maison et ce sont les mères, en général, qui surveillent le travail scolaire.

## Les débats sur l'école active et les notes

Un vaste mouvement, héritier de Pestalozzi, se développe à la fin du 19<sup>e</sup> siècle pour des méthodes actives d'enseignement, fondées sur le développement de la psychologie. L'école nouvelle préconise le développement des facultés de recherche et de réflexion plutôt que l'apprentissage par cœur et l'accumulation des connaissances.

Le pasteur Cecil Reddie (1858-1932) ouvre la première « école nouvelle » à Abbotsholme en Angleterre en 1889. Il s'agit d'un établissement sans classe, ni leçons, ni notes, où les enfants acquièrent leurs connaissances à travers leurs recherches et leurs expériences. Cette *new school* connaît un vif succès et des écoles de ce type s'ouvrent en France, en Allemagne et en Suisse. Elles se fondent sur les travaux de pédagogues reconnus. Parmi eux : Claparède et Piaget.

Jean Piaget (1896-1980) commence ses recherches dès 1921 à l'Institut Rousseau. Il s'intéresse au processus de construction des connaissances et étudie particulièrement la logique de l'enfant. Il prouve scientifiquement ce que Rousseau avait pressenti : les modes de pensée de l'enfant sont fondamentalement différents de ceux de l'adulte.

Pour Piaget, la classe est une école de vie où l'enfant apprend le fonctionnement d'une démocratie. L'apprentissage coopératif est à la fois le but de l'éducation et un moyen efficace d'apprentissage. La discussion entre enfants est la démarche la plus favorable pour apprendre et pour se développer. Le groupe de recherche est organisateur de savoir et l'interaction sociale un véritable instrument pédagogique.

Avant la première guerre mondiale, les responsables de l'éducation sont tentés par cette école qui met le savoir en action. Certains départements de l'instruction publique se lancent dans des expériences pilotes qui ne tardent pas à déclencher des polémiques. Commence alors, quelque trente ans après les débuts de l'école obligatoire, l'ère du « c'était mieux avant » largement relayée par la presse.

Les écoles actives ne font pas usage de notes mais d'appréciations écrites qui valorisent diverses compétences. Dès la fin des années 1980, en Suisse comme dans les autres pays industrialisés, les notes disparaissent des premiers degrés de l'école primaire. Elles sont remplacées par des appréciations, par des couleurs ou par des renseignements sur l'acquisition des objectifs d'apprentissage.

Selon une enquête de la CDIP en 2006/2007, les notes apparaissent le plus souvent entre la 3<sup>e</sup> et la 5<sup>e</sup> année. Seuls les cantons de Bâle-Ville (8<sup>e</sup> année), d'Appenzell Rhodes extérieures (7<sup>e</sup> année) et de Neuchâtel (6<sup>e</sup> année) commencent plus tard. Aux Grisons, les parents reçoivent un bulletin à la fin de chaque année scolaire avec des appréciations ou des notes. Les régions et les établissements choisissent le système qui leur convient.

Les notes font l'objet de polémiques. Les uns estiment qu'elles sont simples, efficaces et provoquent une saine émulation. Les autres leur reprochent leur arbitraire et le fait qu'elles ne donnent pas d'informations sur les situations d'apprentissage. Le débat est ancien. Une enquête de 1931 en Suisse alémanique révèle que la majorité des instituteurs estiment que les notes relèvent d'un mode d'évaluation trop formel qui ne prête assez attention au cheminement de l'enfant dans ses manières d'être et de travailler. Le 24 septembre 2006, 76 % des Genevois plébiscitent le retour des notes à l'école primaire dès la 3<sup>e</sup> année en acceptant l'initiative de l'Association Refaire l'école (ARLE).

## La polémique de l'enseignement des langues

La Suisse n'a connu de véritable politique nationale d'enseignement des langues que durant l'éphémère République helvétique (1798-1803). Ce n'est qu'en 1975 que la CDIP édicte ses premières recommandations : l'apprentissage d'une seconde langue nationale doit commencer en 4<sup>e</sup> ou en 5<sup>e</sup> année. Les élèves de Suisse romande et des communes italophones et romanches des Grisons apprennent l'allemand, les élèves de Suisse alémanique et du Tessin le français. Ces prescriptions sont assez bien appliquées.

L'irruption de l'anglais vient troubler cette paix relative. En février 1998, le Département de l'instruction publique de Zurich annonce son intention de commencer l'étude de la langue de Bill Gates en 1<sup>e</sup> année primaire dès la rentrée 1999. La CDIP est prise de court et ne parvient à voter une stratégie d'enseignement des langues à l'école obligatoire que 5 ans plus tard en mars 2004.

Les élèves doivent apprendre une langue nationale et l'anglais, au plus tard en 3<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup> année. En 2010, tous les cantons auront introduit une langue étrangère en 3<sup>e</sup> année et en 2012 une seconde en 5<sup>e</sup> année. Les cantons sont libres de commencer par l'anglais ou par une langue nationale. Le concordat HarmoS fixera les objectifs d'apprentissage dans les langues étrangères, au terme de la 6<sup>e</sup> année et de la 9<sup>e</sup> année.

Aujourd'hui, tous les cantons de Suisse alémanique commencent par l'anglais dès la 3<sup>e</sup> année (Zurich 1<sup>e</sup> année) à l'exception de Soleure, de Bâle-Ville, de Bâle-Campagne et des cantons bilingues. Les élèves de Suisse romande commencent par l'apprentissage de l'allemand en 3<sup>e</sup> année. Depuis quelque trente ans, les enfants tessinois apprennent le français dès la 3<sup>e</sup> année, l'allemand dès la 7<sup>e</sup> année et l'anglais dès la 8<sup>e</sup> année. Ils s'initient donc à trois langues durant leur scolarité obligatoire.

La guerre des langues semble désamorcée mais restent toutes les questions de la formation des enseignants et de l'efficacité de l'enseignement (méthodes, pédagogies etc.). En Europe, où les mêmes questions se posent, ce sont en général les maîtres secondaires qui enseignent les langues dans les écoles primaires.

## À l'heure de l'économie de marché et des migrations

Nul ne sait vers quoi se dirige l'école du 21<sup>e</sup> siècle. Une chose est certaine : les classes seront de plus en plus multiculturelles. En Suisse, en 2006, environ 23% des écoliers des classes primaires



sont de langue ou de culture étrangère. L'exil fragilise et nombre de ces enfants, issus de milieux défavorisés, sont en échec scolaire. Ils sont quatre fois plus nombreux à fréquenter l'enseignement spécialisé que les élèves suisses. Ils ont souvent un vocabulaire plutôt pauvre dans leur langue maternelle et n'ont pas ou guère de soutien à la maison pour faire leurs devoirs.

Certains enfants ont un à deux ans de retard à leur entrée à l'école. Afin de pallier cette situation, les cantons testent des projets. Partout, on cherche à renforcer les compétences dans la langue d'enseignement, véritable sésame de la réussite scolaire. Les classes d'accueil, les cours intensifs de langue et de soutien gagnent toutefois en efficacité s'ils se conjuguent avec les cours de langue et de culture d'origine (CLCO). Aujourd'hui, les titulaires de classe et les enseignants des quelque 30 langues de la migration commencent à se connaître et à collaborer. C'est surtout le cas de certaines écoles multiculturelles de Genève et de Bâle.

On observe aussi que les enfants migrants qui fréquentent les crèches avant de commencer leurs classes obtiennent de meilleurs résultats scolaires. C'est pourquoi, à Bâle-Ville, dès la rentrée 2009, les enfants de 3 ans dont le niveau d'allemand est insuffisant sont inscrits à la crèche deux demi-journées par semaine. Cette mesure concerne quelque 500 enfants : 40 % des enfants étrangers et 20 % des enfants suisses.

Les enfants de la migration s'intègrent mieux en classe lorsque leurs parents participent à la vie scolaire. A Lausanne, des mères migrantes suivent des cours de français durant les heures de classe dans les mêmes collèges que leurs enfants. Tout en apprenant le français, ces jeunes femmes pénètrent dans la culture, les méthodes et les usages scolaires. Plus les liens entre les parents et l'école sont étroits, meilleurs sont les résultats des enfants.

Il faut aussi éviter, dans la mesure du possible, les quartiers et les écoles ghettos. Genève teste, depuis la rentrée 2008, un programme de réseau d'enseignement prioritaire (REP) pour soutenir les écoles des quartiers défavorisés. Les ressources supplémentaires permettent un meilleur encadrement des élèves. Il en va de même dans le canton de Vaud avec le programme d'allocations différenciées. A Zurich, depuis 2006, les écoles multiculturelles bénéficient de ressources financières spéciales si elles développent un projet intégratif. Cette manière de faire s'inscrit dans le modèle de l'autonomie et du profil de l'établissement beaucoup plus prégnant en Suisse alémanique qu'en Suisse romande.

Il s'agit d'une logique du quasi marché qui gagne d'importance aujourd'hui. On donne de nouvelles compétences aux écoles afin de faire jouer les lois de la concurrence. Les parents ont le droit de choisir l'école de leurs enfants. Ce système est pratiqué au Royaume-Uni, aux Pays-Bas, en Belgique, en Finlande, en Suède, aux États-Unis, en Nouvelle Zélande. Il se conjugue avec la définition d'un curriculum national, un système d'évaluation standardisé des élèves au terme de certains degrés avec publication des résultats. La Suisse s'est engagée dans cette voie avec Har-moS. Il est donc assez logique que les parents réclament la liberté du choix de l'établissement qui s'inscrit dans ce modèle. On remarque que ce système fonctionne mieux dans les pays du Nord de l'Europe où les différences entre les classes sociales sont moins marquées qu'en Angleterre ou aux États-Unis.

En conclusion, on peut dire que l'école du 21<sup>e</sup> siècle cherche sa voie. Elle a été construite dans la logique d'une autre époque. Elle doit donc changer et elle va changer. Mais comme dans toutes les périodes de turbulences, elle est tiraillée par des courants contradictoires. D'un côté un fort courant pour un retour à la tradition (mais quelle tradition ?) et d'un autre une volonté d'aller plus vite de l'avant vers un modèle libéralisé.



## Intervention de Charles Beer

Conseiller d'État en charge du Département de l'Instruction Publique  
du canton de Genève

### L'ÉVOLUTION DE L'ÉCOLE GENEVOISE CHANGEMENTS EN COURS OU À VENIR

Mesdames et Messieurs,

c'est un grand plaisir pour moi d'être parmi vous ce matin pour évoquer l'école genevoise, mais, au-delà, probablement des enjeux régionaux, nationaux et même dans un certain nombre de cas internationaux du point de vue des tendances.

Évidemment, vous conviendrez avec moi qu'il est difficile de ne pas commencer par parler de PISA, ces fameux tests internationaux.

Il s'agit de leur troisième édition. C'est important, car ce n'est que dans la durée que l'on peut percevoir un certain nombre d'impacts du point de vue des changements et des réformes éducatives. Par ailleurs, si nous avons à faire un certain nombre de comparaisons, il s'agit surtout d'analyser les systèmes éducatifs.

Pour commencer, premier élément d'observation : la moyenne de l'OCDE a baissé.

Si elle a baissé, ce n'est pas parce que le niveau des systèmes éducatifs et des élèves qui les composent ont baissé, c'est parce que le nombre de pays qui passent les tests a augmenté et parce qu'ils intègrent aujourd'hui des pays qui ont davantage de problèmes économiques.

Le deuxième élément qu'il faut souligner : nous avons, trop souvent, un certain nombre de commentaires très réducteurs par rapport à PISA.

Il faut s'intéresser à ce que sont réellement les tests PISA, et non à ce qui fascine la presse, c'est-à-dire le hit parade. « Qui est classé devant qui ? » est à peu près le seul élément que semblent retenir les médias et la ligne de leurs éditoriaux. Sur ce point, j'ai bien noté que Genève a « le bonnet d'âne ».

Mais la question de la place dans le classement n'est pas prioritaire.

Ainsi, si l'on se penche davantage sur le contenu de l'étude PISA, on constate un certain nombre de choses tout à fait intéressantes.

Tout d'abord, en Suisse, ce sont l'intégralité des cantons romands et le Tessin qui s'y soumettent, alors que la majorité des cantons alémaniques ne participe pas à cette évaluation. Ce qui veut dire que nous sommes sur une base volontaire, et que très probablement les cantons qui sentent que leur système est performant et intéressant à évaluer s'engagent sur cette voie.

Pour le canton de Genève, nous constatons que les écarts avec les autres cantons se resserrent. Par exemple, en lecture, Genève a réduit son écart avec le Valais d'un tiers en six ans, ce qui n'est

pas rien. J'en déduis que le « frémissement lecture » est là. Le canton n'est plus qu'avant-dernier, devançant le Jura bernois francophone.

En sciences, les résultats des élèves genevois sont les moins bons. Au-delà du rang, l'élément le plus inquiétant, c'est que la partie du test qui est la plus proche des programmes scolaires est celle dans laquelle les élèves genevois réussissent le moins bien, et nettement par rapport aux autres cantons.

Ainsi, il y a une réelle difficulté pour les élèves à expliquer les phénomènes scientifiques et cela est effectivement mesuré.

Sans chercher à relativiser un certain nombre de constats qui peuvent être faits, je souhaite simplement les poser correctement.

En résumé, pour le canton de Genève et par rapport à ces tests PISA, je peux dire qu'il y a globalement stabilité, resserrement des écarts par rapport aux autres cantons, et l'identification d'un réel problème dans le domaine des sciences.

Il y a évidemment beaucoup de phénomènes explicatifs et de critères qui intéressent l'OCDE, ce qui explique que le rapport de l'étude comprend plus de 180 pages, contrairement aux quelques lignes pour un titre de quotidien.

Ces critères d'analyse des systèmes sont repris par le consortium romand PISA.

Par exemple, sur la question des sciences toujours, il apparaît (pp 162-163 du rapport) que :

- les natifs et non natifs ont de grandes variations dans leurs résultats ;
- le genre est également déterminant dans la réussite.

Ce sont donc les caractéristiques individuelles qui sont centrales du point de vue de la détermination des résultats. Et quand on isole les variables individuelles, si j'en reviens aux résultats du canton de Genève, ils reviennent dans la moyenne de ceux des autres cantons romands. Si l'on reparle du classement qui intéresse tant de gens, Genève se trouve donc dans le milieu du peloton romand.

Il s'agit toutefois de rester prudent avec la notion de moyenne : elle fait perdre toute lisibilité du point de vue des facteurs et ne permet pas l'analyse nécessaire à l'évolution du système.

Ainsi, sur la question des natifs et non natifs, plus particulièrement dans le domaine des sciences, plusieurs réflexions apparaissent lorsqu'on analyse les données en profondeur :

- l'écart des performances entre ces deux groupes (entre 60 et 70 points sur 500 en moyenne) est une donnée internationale, non spécifique à Genève, à la Suisse romande ou à la Suisse ;
- le fait d'être non natif est déterminant en sciences tout particulièrement dans la lecture des énoncés, donc dans les résultats et la performance des élèves ;
- à Genève, les élèves natifs ont des résultats supérieurs à ceux des natifs d'autres cantons (Vaud, Berne francophone, Neuchâtel) ;
- dans notre canton toujours, les non natifs obtiennent de meilleurs résultats que les Vaudois et les Bernois francophones.

Cela dit, je réaffirme que l'intérêt d'une étude comme PISA n'est pas d'établir un hit parade, mais bien d'avoir un retour et des analyses pour améliorer les systèmes éducatifs.

A Genève, comme à chaque « livraison » de résultats, nous nous sommes mis au travail, tout comme dans les autres cantons romands, au Tessin, et bien évidemment au niveau national. Puisque parmi nous se trouvent des inspecteurs en provenance du Tessin, j'aimerais relever également que les résultats de ce canton sont en nette hausse, c'est même le seul canton pour lequel il y a eu un vrai changement, majeur, du point de vue qualitatif. C'est un constat intéressant, quand on pense à la composition de la population tessinoise, à la situation géographique. Cela montre également que les retours précédents ont été analysés et qu'il y a une certaine marge de progression tout à fait intéressante.

Pour conclure sur la question PISA, je souhaite insister sur le fait que ces tests passés sous l'égide de l'OCDE sont intéressants pour notre canton, pour l'ensemble des collectivités qui s'y soumettent et qu'ils révèlent des indicateurs d'une grande richesse de retours sur les systèmes éducatifs. Ils sont toutefois à prendre comme une source d'information parmi d'autres. Il faut simplement être capable d'utiliser ces tests de manière intelligente et faire preuve de compétences en littéracie lorsqu'il s'agit d'étudier un rapport de plus de 180 pages ! C'est pour moi un élément très important.

J'aimerais encore vous informer que ces tests continueront en 2009. Même s'ils sont menés sur une base volontaire, c'est à une voix de majorité que la décision de continuer a été prise au niveau suisse. Et ce ne sont pas les cantons qui sont les moins bien classés qui sont récalcitrants, comme je l'ai déjà évoqué plus tôt.

J'ai mentionné le fait qu'il fallait s'attacher également à d'autres éléments de retour pour faire évoluer un système éducatif. Ainsi, ce qui compte, c'est également le taux de maturité académique, professionnelle, et d'une manière plus générale, le taux de certification que nous avons à la sortie de l'enseignement postobligatoire dans nos différents systèmes éducatifs.

A cet égard, le canton de Genève a un taux de maturité académique parmi les trois les plus élevés de Suisse avec le Tessin et Bâle Ville. Du point de vue de la certification postobligatoire, Genève se trouve en tête des cantons suisses, sachant que la certification postobligatoire intègre non seulement la maturité académique mais également le certificat fédéral de capacités, la formation initiale en deux ans, le diplôme de l'école de commerce, le diplôme de l'école de culture générale donc pratiquement tous les diplômes du niveau postobligatoire.

Tous ces éléments constituent d'autres sources d'information utilisés pour le monitoring du système, et pas uniquement les données PISA. Cela montre que l'élève genevois ne s'en sort pas si mal. Ce que j'aimerais dire aussi, c'est que du point de vue de la certification maturité académique et professionnelle – et cela fera plaisir à nos collègues tessinois – c'est très largement, encore une fois, le canton du Tessin qui est en tête.

Du 25 au 28 novembre derniers, quelques jours avant la présentation des résultats PISA, se tenait à Genève la conférence internationale de l'éducation, qui dépend non de l'OCDE mais qui est placée sous l'égide de l'UNESCO, réalisée par le bureau international de l'éducation, basé depuis 60 ans à Genève.

J'ai eu l'occasion de représenter la Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP) et d'avoir passablement d'entretiens avec différents responsables. Il y avait plus de 80 ministres de l'éducation dans la salle. C'est pratiquement le seul endroit et moment au monde où tant de personnes discutent, débattent sur l'avenir des systèmes éducatifs.

Le thème de la conférence était « l'éducation inclusive ». C'est une éducation qui veut que chaque enfant soit considéré dans sa différence et qu'au départ l'école publique s'adresse à toutes et tous en tant qu'élève, quelle que soit sa différence. Il ne faut pas par exemple partir d'un principe où un enfant en situation de handicap est extérieur à l'école et qu'on l'y ramène, en l'intégrant, mais

définir un système où cet enfant est d'emblée pris en compte comme faisant partie de l'établissement scolaire de son quartier.

Ce qui est, évidemment, une révolution du point de vue de la conception même de l'organisation des systèmes éducatifs !

Cette rencontre a permis de montrer qu'on peut discuter de l'éducation sur le plan des valeurs, et pas seulement sur celui des chiffres. Il doit y avoir débat sur ces enjeux, même s'ils ne font pas d'aussi gros titres dans les journaux. Les propos réducteurs caractérisent en effet trop souvent les débats et les approches dans le domaine de l'éducation.

## L'avenir de l'école genevoise

J'en viens maintenant aux éléments qui ressortent pour l'évolution de l'école genevoise ces prochaines années.

En premier lieu, Genève doit prendre en compte la dimension socioculturelle, multiculturelle, liée à une population très hétérogène. C'est à partir d'une conception de multiculturalisme et d'hétérogénéité qu'on peut composer un système éducatif, ce n'est pas en les niant.

En effet, le « meilleur moyen » d'obtenir de bons résultats lors des prochains tests PISA serait à la fois de mettre dehors les non natifs et de supprimer de la grille horaire tout ce qui n'est pas maths, sciences et lecture. Nous serions alors certainement « les meilleurs » mais nos enfants seraient privés des langues étrangères, d'art, d'histoire et de géographie...

Il s'agira également d'observer et de comparer notre canton, au moyen des indicateurs, avec d'autres villes, qui présentent une composition à peu près semblable du point de vue de l'hétérogénéité de la population et des difficultés des élèves.

Pour cela, le canton est déjà engagé par le Service de la Recherche en Éducation (SRED) avec une étude reliant Amsterdam, Toronto et Genève, dans la mesure où ces villes présentent une composition de la population proche. Cette étude, prévue sur trois ans, a déjà démarré et donnera un certain nombre d'indicateurs tout à fait intéressants du point de vue de notre système.

J'aimerais remarquer que même si l'OCDE organise les tests PISA et met en concurrence un certain nombre de points, en même temps cette organisation ne se prive pourtant pas de donner un certain nombre de regards sur la conception-même de l'éducation. Notamment, l'OCDE mentionne que l'éducation ou plutôt la sélection précoce est une entrave au bon fonctionnement économique et social des systèmes éducatifs. Elle prône pratiquement le système finlandais du tronc commun unique jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, ce qui signifie un système éducatif des plus hétérogènes.

Pourtant, les recommandations de l'OCDE ne concordent pas exactement avec les volontés exprimées. En effet, personne n'a pu, que ce soit au niveau international, suisse ou genevois, établir de lien de cause à effet entre la manière de regrouper les élèves et les résultats, comme cela a pu être fait pour le rapport « sommes investies dans l'éducation / résultats ».

Ainsi, dans le débat actuel sur l'évolution du cycle d'orientation à Genève, savoir si l'on doit mettre en place des filières hétérogènes ou pas, des sections, est difficile à démontrer, puisque les cantons suisses ou les pays, y compris ceux qui sont en tête des classements PISA, ont des systèmes opposés. Actuellement, nous avons dans notre canton déjà les deux manières de regrouper les élèves, sans qu'il y ait de rapport cause à effet avec les résultats.

Le plus important, selon moi et en tant qu'homme politique, c'est qu'il s'agit plutôt de défendre un certain nombre de valeurs. C'est en cela que je prends les recommandations de l'OCDE sur l'hétérogénéité et une sélection plus tardive.

L'ensemble des points que j'ai évoqués m'a permis de souligner un certain nombre de directions dans lesquelles le canton de Genève s'est engagé.

D'autres champs sont également investigués, que vous connaissez certainement: la question de l'harmonisation scolaire, celle des exigences et des dispositifs en faveur de l'égalité des chances, la question de l'organisation scolaire au sens des établissements et de leur autonomie, enfin ce qui concerne la culture.

## Harmonisation scolaire\*

Pour conclure, j'aimerais vous livrer une petite réflexion sur la relativité du temps.

L'harmonisation est une longue route. Et les changements en éducation prennent beaucoup de temps, vous le savez également, et probablement mieux que moi.

Ainsi, pour revenir au premier « électrochoc » de 2000 lié aux tests de lecture PISA, la CDIP avait déclaré que l'ensemble du système éducatif suisse devait changer pour devenir plus exigeant en rendant l'école obligatoire dès 4 ans pour tous dans tout le pays.

Les fameux résultats de 2000 ont été connus en 2002. Et en 2009, on vote encore sur les aspects de l'harmonisation... En partant de 26 systèmes différents, le travail est long ! Par ailleurs, 4 cantons ont déjà refusé, Lucerne, Thurgovie, les Grisons et Nidwald. En février 2009, Genève est devenu le 9<sup>e</sup> canton à adhérer à l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire, suivi de près par le Tessin. L'accord intercantonal pourra entrer en vigueur dans un délai de six ans.

Nous constatons donc que l'harmonisation, basée sur les tests de 2000, n'est pas encore achevée. Il s'agit d'un gros enjeu pour notre pays, ce n'est qu'en 2010 que les premiers élèves entrant à l'école bénéficieront des évolutions du système. Ce n'est qu'en 2021 qu'ils auront accompli la première partie de leur scolarité obligatoire et que les acquis seront mesurables !

Pour ce qui concerne tout particulièrement la question de l'âge d'entrée à l'école, les conséquences des décisions prises suite aux constats effectués en 2000 ne pourront donc être mesurées qu'après plus de 20 ans. Et encore faudra-t-il isoler la variable « âge d'entrée à l'école à 4 ans » pour en mesurer les impacts.

Il était important de rappeler que le temps du changement est à une échelle particulière pour tout ce qui touche à l'éducation...

Je vous remercie pour votre attention et vous souhaite une excellente suite d'année scolaire, en vous remerciant pour toute l'énergie que vous déployez jour après jour pour que nos écoles soient des lieux de réussite. Certain de votre engagement dans les travaux qui vont nous occuper dans nos cantons respectifs, je forme des vœux pour vous et les vôtres en vous souhaitant d'ores et déjà d'excellente fêtes et une bonne année 2009 !

---

\* Cette partie du texte a été actualisée en fonction des avancées du concordat HarmoS, dossier mis à jour sur: <http://www.ge.ch/dip/>





## TABLE RONDE

### Animée par Marianne Aerni

Journaliste

#### Marianne Aerni

Merci. Mesdames, Messieurs, bonjour. Tout d'abord Simone Forster, Claudine Amstein et Alain Emery vont vous faire part de leur vision et des valeurs qu'ils défendent pour l'école d'aujourd'hui et de demain. Ensuite nous ouvrirons le débat autour de cette table et vous donnerons la parole. Donc à vous, Madame Forster.

#### Simone Forster

Merci beaucoup. J'aimerais donner un mot clef pour ce que j'ai à dire, c'est « ouverture ». Ouverture au sens propre et ouverture au sens figuré, de l'école, sur la société et sur le monde. Hier nous avons entendu un exposé brillant sur l'architecture scolaire, et je reprends ce thème parce parmi les critères de qualité de l'OCDE pour l'architecture scolaire figure : « une école ouverte, un centre d'apprentissage ouvert à toute la communauté et ouvert toute l'année ». Donc pas d'école fermée pendant les vacances avec les tables et les chaises empilées au fond de la classe. Une école ouverte toute l'année c'est un plus déjà au point de vue économique, par exemple en matière d'amortissements. Je vais vous raconter une *success story* arrivée en Angleterre, puisque vous êtes des directeurs d'école. Un jour, un directeur d'école a été nommé dans un quartier très triste, un quartier de Londres sinistré. Il est arrivé dans son école, murs tagués, vitres cassées, lavabos fracturés... il s'est désespéré pendant 15 jours. Il a fait tout remettre en ordre, 15 jours après, même chose, tout était sinistré. Il a réfléchi et il a fait la chose suivante : il a convoqué tous les parents des élèves, ça n'a pas été facile ; comme vous le savez tous, avec les familles des grands c'est difficile d'avoir tout le monde. Il a réussi, et il leur a dit la chose suivante : « Est-ce que quelqu'un parmi vous aimerait que son fils ou sa fille échoue à l'école ? ». Première question qu'il a posée aux parents. Evidemment personne parmi les parents d'aussi loin qu'ils viennent n'a envie que son enfant échoue à l'école. Et alors il leur a dit : « Et alors comment voulez-vous que vos enfants réussissent dans ce bâtiment ? Tous vos enfants vont échouer ». C'était dur. Et il leur a dit : « On va prendre les choses en mains nous, vous allez m'aider à retaper cette école ; ceux qui savent peindre vous viendrez, ceux qui savent poser des vitres vous viendrez ». Et c'est ce qu'il a mis en marche. Les parents ont retapé eux-mêmes l'école qui avait été sinistrée. Et ensuite il leur a dit : « Eh bien cette école elle est à vous. J'ai là un centre avec des ordinateurs, vous pouvez venir quand vous voulez, ça sera ouvert mais c'est vous qui êtes responsables du matériel, de la gestion du matériel, des vols éventuels, des déprédations qu'il peut y avoir ». Je ne vais pas vous raconter toute l'histoire parce qu'évidemment ça a pris un certain temps, mais ça a réussi. Cette école-là, qui avait les pires résultats d'Angleterre, est une école qui est montée dans les classements. Bon, c'est une *success story* magnifique, elle fait plaisir c'est vrai. Mais si on réfléchit un tout petit peu, est-ce qu'il a fait autre chose que Pestalozzi ? Est-ce qu'il a fait autre chose que d'impliquer la communauté dans la réussite de l'école ? Les parents se sont sentis responsables. Ils ont regardé, ils ont surveillé leurs gosses, ils ont surveillé leurs adolescents. Ils n'avaient pas envie d'aller repeindre cette école plus souvent qu'il ne le fallait. Ensuite il a eu des subventions, l'école est devenue meilleure, etc... Donc toute cette histoire pour

vous dire qu'il faut absolument des écoles ouvertes aux parents. Tant que les écoles sont fermées, que les parents attendent dans les préaux, on n'aura pas de bons résultats. Il faut qu'il y ait des contacts directs, informels, avec les enseignants. Bien sûr on a toujours eu, depuis les débuts de l'école, des guerres de frontière entre les parents et les enseignants. On n'a jamais bien su délimiter où commençait la compétence du maître et où finissait celle des parents. Ces guerres de frontière, elles sont normales. Mais pour arriver à les dépasser, il faut avoir sans cesse un dialogue avec les parents et ne pas les laisser derrière la porte à attendre leurs enfants. C'est la dernière chose à faire, il faut toujours que les parents aient un accès direct à l'enseignant. On règle toutes les questions les plus simples, les plus ordinaires de la vie de tous les jours qui prennent des dimensions énormes quand on les laisse non-résolues.

C'est la première chose que je voulais vous dire. Donc une école ouverte avec des parents responsables de cette gestion. Ce modèle est utilisé en Australie, par exemple pour les écoles aborigènes. Ce sont les aborigènes eux-mêmes qui dessinent les plans de l'école et qui gèrent l'école. Les enseignants s'occupent de l'enseignement mais eux s'occupent de tout le reste et ils peuvent aussi se former. Au Portugal, dans les régions où les entreprises sont parties, qui sont sinistrées à cause des délocalisations (ils avaient un superbe tissu économique et voilà qu'on l'a délocalisé pour aller en Chine où la main d'œuvre est meilleur marché), ils ont fait ce modèle-là d'école ouverte toute l'année et des gens qui s'y forment constamment. Alors on fait des économies parce qu'on utilise le bâtiment sans cesse et aussi on forme les gens et on les aide à rebondir. Si on adopte cette démarche-là d'ouverture, on donne un sens au savoir et on donne aussi un sens à l'école, qui redevient le bâtiment où se transmet la connaissance, mais aussi qui socialise et qui aide à insérer les gens dans le tissu social, et cette fonction-là c'est précisément celle de l'école : instruire et éduquer. Pour moi, la seule façon d'y arriver et de sauver nos écoles aujourd'hui c'est de nous ouvrir. Si nous restons fermés sur nous-mêmes et sur le sentiment que nous sommes seuls compétents en matière d'éducation, nous sommes fichus. Parce que maintenant il y a de grandes sociétés privées d'éducation qui sont tout à fait performantes et capables d'attirer les parents. Alors si l'on veut garder les parents qui sont nos « clients », il faut aujourd'hui savoir leur donner un sens dans l'école pour eux. En ce qui concerne l'aspect économique, je voulais souligner le rôle de prévention, qui est important, comme vous l'avez vu. Pestalozzi ce n'est pas autre chose. Il instruisait le peuple parce qu'on avait affaire à des problèmes de délinquance, de mendicité, de chapardage, etc... Seule l'instruction parvenait à hisser les gens à un niveau supérieur et il impliquait autant les parents que les enfants dans son école. C'est ainsi qu'on arrive à un rôle de prévention. Ces écoles ouvertes doivent aussi être ouvertes aux langues et au langage. Il faut faire de l'éveil au langage, ouvrir à toutes les langues. Et en Suisse romande il faut être meilleurs en allemand. En tout cas nous. Merci.

### **Marianne Aerni**

Merci. Claudine Amstein, à vous.

### **Claudine Amstein**

Merci de me donner la parole dans ce cadre, j'apprécie beaucoup. Je peux rebondir sur le thème de l'ouverture parce que je crois que c'est aussi dans ce sens que je vais d'abord intervenir. Je n'étais pas là hier, donc je ne sais pas ce qui a été dit mais le problème de l'école, je l'ai vécu dans une activité professionnelle antérieure. C'est que nous sommes tous spécialistes de l'école, tout le monde est spécialiste de l'école puisque nous y avons tous été ou nous y avons des enfants, et donc notre vécu complique la perception de l'école. Contrairement à ce qui se passe dans l'économie, ceux qui forment ont un parcours qui fait qu'ils n'ont pas quitté le lieu scolaire. Donc on se retrouve avec ces deux paramètres qui fondent la réflexion, qui peut-être sont les éléments qui mettent en place la confrontation, parce qu'on campe chacun de son côté sur des savoirs. Je vais tenter par rapport à

ça de vous donner une vision en essayant de ne pas tomber dans le premier travers qui est de dire que je suis une spécialiste de l'école parce que j'y ai passé. Je vais vous expliquer comment on perçoit l'école dans les entreprises d'aujourd'hui et quelles y sont les attentes. Par rapport au monde économique on peut avoir deux approches: d'abord celle de l'efficacité des écoles, c'est-à-dire quels sont les résultats par rapport aux montants investis? C'est un pur raisonnement économique. La deuxième, qui me paraît la plus importante ce matin, c'est, par rapport à l'école: « que peut-on attendre des futurs employés, que ce soit à l'entrée en apprentissage ou à la sortie des hautes écoles? ». On est dans un monde économique qui change beaucoup et non par rapport à la crise dans laquelle on est en train d'aller, mais par rapport à ce qui s'est passé. Le bassin lémanique est un bon exemple, je pense bien entendu aux remarques sur l'allemand, je ne suis pas du tout sûre qu'aujourd'hui dans le bassin lémanique ce soit l'allemand qui prédomine, peut-être qu'on reviendra là-dessus tout à l'heure parce qu'il y a quand même une évolution alors que je suis très attachée à la cohésion de la Suisse. Je veux seulement parler de ce qui correspond aux attentes de l'économie et aux besoins aujourd'hui.

Nous avons été très favorables à la mise en place d'HarmoS et je vais vous l'expliquer pourquoi sous l'angle économique. Aujourd'hui dans le monde économique, on doit être très mobile. Nos systèmes scolaires tels qu'ils existent mettent les parents devant des difficultés et les font hésiter à évoluer dans leur profession ou à suivre l'activité professionnelle qu'ils pourraient avoir en obtenant un poste supérieur parce que les systèmes scolaires changent, des années sont perdues pour les enfants ou la compréhension de ce qui se passe est difficile. Nous voyons dans HarMoS la possibilité de favoriser la mobilité professionnelle en assurant une qualité scolaire qui soit assez constante. Ensuite, pour nous aussi, la transparence est un élément extrêmement important. On a l'impression de deux mondes qui ne se comprennent pas. Comme le disait Madame Forster tout à l'heure, il faut être ouvert mais il faut être aussi transparent pour être ouvert, pour se comprendre, pour jeter des ponts entre les différents partenaires de cette école, que ce soient les parents, que ce soit l'économie. Bien évidemment, ce qui intéresse toujours l'économie, c'est la comparaison. Le fait qu'on ait des systèmes – oui on a l'enquête PISA – mais le fait qu'on ait des systèmes comparables, permet de s'améliorer, permet d'avoir un pilotage qui soit bien plus pointu. Et puis il y a un problème, même à l'intérieur d'un canton, actuellement, c'est celui de savoir ce que vaut le certificat de fin de scolarité obligatoire. C'est-à-dire que, par exemple dans le canton de Vaud, quand une entreprise souhaite engager un apprenti, s'il sort de Payerne ou de Vevey ou de Lausanne ou de Morges, l'entreprise n'est pas certaine que le niveau des connaissances acquises soit le même. Et ce niveau des connaissances acquises et la difficulté à pouvoir le comparer ont conduit à cette fameuse grande discussion sur le test *multicheck* pour permettre de situer le niveau des élèves, pour savoir s'ils peuvent entrer en apprentissage. Pour la formation professionnelle, pour savoir quelles sont les connaissances indispensables, les normes sont de niveau fédéral. Alors que la scolarité obligatoire présente des diversités très très grandes. Cela va au-delà de la formation professionnelle: suivant les cantons, on peut plus facilement entrer dans la voie gymnasiale que dans d'autres, et donc effectivement après on se retrouve au niveau tertiaire avec des grandes différences, ce qui ne paraît pas souhaitable, en tout cas dans le monde économique dans lequel on évolue aujourd'hui. Et puis bien évidemment la scolarité doit être adaptée à la manière de vivre des parents. Je crois que dans HarMoS il y a un élément qui pour le monde économique est extrêmement important, c'est les horaires bloc, le fait que les enfants n'aient plus une grande diversité d'horaires.

Bien évidemment j'ai fait un plaidoyer positif pour HarMoS mais quel va être le plan d'étude? Parce que c'est finalement la deuxième étape, et pour nous c'est l'étape très importante, et ce plan d'étude je vais le décrire sans en avoir pris connaissance puisqu'il a été en consultation, je l'ai appris hier. Pour nous, ce qui est important, c'est un bon niveau des connaissances de base, et un

des soucis que j'avais déjà exprimé dans le canton de Vaud c'est qu'il y ait des notions économiques qui soient enseignées au niveau de la scolarité obligatoire. Dans le canton de Vaud, on a un certain nombre de périodes encore aujourd'hui, de notions économiques, qui d'ailleurs a été un peu diminué en faveur de sujets touchant à la citoyenneté. Donc je pense qu'il serait important que quelques notions économiques soient enseignées au niveau de la scolarité obligatoire. Voilà pour les éléments qui sont les plus importants.

J'aimerais quand même dire ce qui est important aussi pour moi et il ne faudrait pas se méprendre, dans mon esprit, l'école ne forme pas pour l'économie. Par contre elle doit donner un bagage suffisant pour entrer dans l'économie. Ça a été un débat extrêmement fréquent parce que, quand on a voulu communiquer un certain nombre de remarques, de considérations sur l'école, on s'est toujours heurté à une fin de non recevoir consistait à dire « Oui, mais l'école ça n'est pas votre domaine ». Le problème est que quand les enfants sortent à 16 ans et qu'ils n'arrivent pas à s'intégrer dans le monde du travail, on se retourne vers les entreprises et on leur dit : « est-ce que vous n'êtes pas d'accord de les prendre en stage, de voir s'il ne serait pas possible de les intégrer dans votre entreprise, de comprendre ce qu'est le monde du travail ? ». Donc le cloisonnement entre ces deux mondes me paraît être une erreur car, après, quand on arrive à 16 ans pour dire « est-ce que vous ne pouvez pas faire quelque chose ? », je pense qu'il est trop tard. Loin de moi de prétendre avoir des compétences pédagogiques, de dire comment il faut enseigner un certain nombre de choses, je ne me sens absolument pas appelée à faire cette démarche, il en est de même du monde économique, par contre, le fait de mieux se comprendre, le fait de mieux savoir ce que c'est que l'économie, de mieux savoir ce qui se passe dans les entreprises permet aussi de préparer les élèves. Et de leur faire prendre conscience de ce qui va les attendre au moment où ils passent une porte qui est peut-être celle de la fin de la scolarité obligatoire et qu'ils se trouvent un peu démunis par rapport à un monde qui va être très différent de celui auquel ils ont été confrontés jusqu'à 16 ans.

**Marianne Aerni**

Merci beaucoup. Alain Emery.

**Alain Emery**

Bonjour, merci de nous accueillir. Par rapport à cette problématique de l'école, à travers les différents regards qu'il m'est permis de poser, il y a deux choses qui me frappent. C'est qu'il y a, actuellement, beaucoup de demandes par rapport à l'école. Ce qui est intéressant, c'est que la majorité de ces demandes sont légitimes. On vient d'en avoir une, dans le cursus de la scolarité obligatoire, il est difficilement défendable que les enfants n'aient pas de notion du monde économique. Comme il est difficilement défendable qu'ils n'aient pas de notions de droit. Comme il est difficilement défendable actuellement qu'ils n'aient pas de notion sur la santé, les problèmes de santé, il n'y a qu'à voir par rapport à la malbouffe, que fait l'école ? Le problème c'est, effectivement, que toutes ces demandes sont légitimes. Maintenant, on a à s'adapter. Madame Amstein a laissé entendre que par exemple l'anglais est important. Donc on introduit l'anglais. Maintenant il y a autre chose, on a eu l'information qu'on est dans un monde où la circulation d'informations est importante donc il faut savoir décoder cette information, donc l'école doit s'en occuper. Tout cela est parfaitement légitime. Quand vous parlez avec des parents, ils aimeraient tout ça et ils aimeraient en plus que leurs enfants s'épanouissent. Avec des moments où ils ont accès finalement à autre chose que des savoirs et où ils puissent développer des capacités artistiques, travailler avec la motricité fine, de temps en temps avec leurs mains. Toutes ces demandes sont légitimes. Simplement on charge et, quelque part, on ne veut rien lâcher. On veut que les enfants soient toujours aussi performants sur le livret, on veut, finalement, l'école qu'on a connue, l'école d'hier, avec le même niveau de performance mais avec plein de choses en plus. On a toutes ces demandes, toutes légitimes et ça pose

un problème parce qu'effectivement, face à un tel contexte l'école est souvent en accusation. Elle n'a pas fait ça. On l'a vu, il y a des problématiques qui datent de 1600, on aimerait aussi que tous les enfants sachent nager. Quand vous avez un gosse qui se noie dans une piscine, c'est terrifiant et on dit « mais qu'a fait l'école ? ». Face à toutes ces attentes, on se demande si l'école est devenue moins bonne. Non. L'école n'est pas devenue moins bonne. Dans le cas de Genève par exemple dans les années 80 c'était 7 enfants sur 10 qui sortaient avec un papier. Actuellement c'est 9 sur 10. Le problème qu'il y a, c'est qu'à quelque part, c'est moins difficile de sortir sans papier quand vous êtes 3 sur 10 que quand vous êtes 1 sur 10. Ensuite le monde a changé. L'école maintenant, on ne peut pas dire que sa réussite nous garantisse quelque chose, mais la non réussite scolaire vous garantit quelque chose et ce n'est pas très joyeux. Donc la pression sur l'école a augmenté. On en veut plus, et après quel est le problème ? Quand on parle de l'école, on oublie qu'il y a 80 % des élèves qui s'en sortent très bien. Il y a 10 % qui ne s'en sortent pas vraiment bien. Et c'est ceux-là qui sont problématiques et c'est par rapport à ceux-là que l'école va trouver des entreprises. Dans tous les cantons, on n'en est pas au stade de Genève. À Genève, sortis du cycle d'orientation, 5 % des élèves entrent en apprentissage, le reste continue des études de formation quelles qu'elles soient. On se rend bien compte qu'il y a un tas de défis par rapport à l'école. Une ne chose est claire : on nous demande aussi d'intégrer. On y arrive difficilement, dans notre école qui n'arrive pas à gommer les données de départ. C'est une des écoles les moins performantes dans l'espace européen par rapport au fait que si un élève vient d'un milieu défavorisé, l'école peine à y remédier durant tout son parcours. Le gros problème c'est l'exclusion. Elle coûte très cher sur le plan individuel mais aussi sur le plan collectif. Par rapport à ce défi, l'école a deux voies. Nous en sommes à un moment critique pour ce qui concerne le choix entre les deux.

Une voie que j'appellerai celle de la facilité : l'institution se sentant dépassée par ce qui lui est demandé peut tout à fait reporter ses exigences sur les acteurs principaux : sur les élèves. C'est-à-dire, c'est simple, on sélectionne mieux. Et c'est quelque chose qui est frappant sur le débat de l'école – comme je suis de l'école obligatoire j'ai été confronté à des regards croisés aussi bien avec l'école supérieure que le monde professionnel – et qui m'a surpris : dans la majorité des discours, ce qui nous est demandé ce n'est pas de former mieux mais de sélectionner mieux. « Donnez-nous les gens dont on a besoin. » Je trouve cela terrifiant. À la limite, qu'on me reproche de mal les former, je réponds ok je vais essayer de faire quelque chose, c'est un projet pour une société. Me demander juste de les sélectionner, non. Ça n'est pas un projet de société. A mon sens. Regardez la campagne qu'il y a eu à Genève : des affiches absolument magnifiques où on dit « Redonner le goût de l'effort ! » Ce sont des enfants, le système qu'on propose à Genève c'est de les classer, et pour ceux qui méritent on met de l'argent, pour qu'ils montent. On est de nouveau dans cette idée, c'est des enfants à l'adolescence, l'âge le plus critique, qui doivent faire leurs preuves. Ce n'est pas le système qui va les aider. Donc ça c'est une voie qu'on peut facilement prendre pour finalement répercuter des exigences de la société sur les enfants.

L'autre voie, c'est de dire que nous ne sommes pas moins bons qu'avant mais que ça ne suffit plus. Il faut être meilleurs. Et qu'est-ce qu'on peut faire pour être meilleurs ? Et là ce qui a été dit avant est très important : c'est vrai qu'il faut que l'école s'ouvre. Pour cela, il faut qu'elle gagne en souplesse. Notre organisation date de l'ère industrielle. Elle n'a pas changé. Elle n'a pas changé dans un monde qui, lui, a changé et qui ne rend pas les choses faciles. On veut que l'école s'ouvre. On veut essayer d'ouvrir l'école. Et avouez que ça n'est pas si facile que ça. On est dans un monde complètement légaliste. La prise de risque est impossible. Ouvrir une école sans prise de risque n'est pas une ouverture. Il y a eu dernièrement des écoles qui ont essayé de s'ouvrir en amenant les gens sur le terrain. Le prof, pour chaque sortie, devait avertir les parents, les faire signer, récolter toutes les signatures, et puis s'il pleuvait et qu'on voulait aller voir les micro-mammifères, on y allait quand

même. On n'en verrait pas mais on y allait quand même parce que ça avait été dit. Donc il y a toute une série de choses où il faut qu'on puisse avoir confiance de part et d'autre et l'ouverture est importante. L'autre chose, c'est : sur quoi faire porter ce dialogue ? comment arrêter les dialogues de sourds ? sur quelle référence faire évoluer l'école ? Et là c'est aussi étonnant : on vient d'avoir PISA, une enquête dans laquelle on met beaucoup d'argent. Qui, à mon sens, est très bien faite. L'OCDE, suite à PISA, sort un rapport sur dix manières de combattre l'échec scolaire. Bizarrement, dans le débat actuel en Suisse romande, je n'ai jamais entendu quelqu'un faire référence à ce rapport ; il dit « Ne sélectionnez pas les élèves par les notes. Ne les regroupez pas. Evitez toutes ces choses-là ». On ne vous dit pas que c'est mauvais, c'est un langage très diplomatique, on s'adresse au pays. On dit « Si vous faites ça vous avez des risques de difficultés ». Et tout ça dans le débat on n'en veut pas. C'est vrai que la pédagogie n'est pas une science exacte. Mais actuellement on peut voir deux trois choses dont on sait que ça ne marchera pas. On sait que le redoublement n'est pas une bonne mesure pédagogique. Mais interdire le redoublement est tout aussi stupide. Comme système on sait que c'est mauvais. Et pourtant on continue. Il y a beaucoup de défis, en un terme, comment devenir « meilleurs » : comment ne pas exclure ? c'est quoi la réussite scolaire ? à quel type de savoir doit-on pouvoir répondre ? quelle est la mission de l'école ? Je viens de voir une réaction par rapport au plan d'études romand, la mission de l'école c'est juste instruire, point barre. Ça n'a jamais été ainsi. C'est une vision qu'on a développée, ces derniers temps, comme quoi l'école aurait été créée uniquement pour instruire. Si on regarde, l'école a été créée très souvent pour résoudre des problèmes de cohésion sociale. C'est ça qui a été mis en avant, et on instruit à travers ça, parce qu'à travers un savoir partagé on apprend à respecter les autres, à se connaître. Donc il y a un tas de choses, il y a un débat vraiment à avoir mais le problème c'est qu'on doit arrêter avec les dogmatismes, autrement on n'y arrivera pas. Et il y a des responsabilités sur le plan politique qui sont à prendre par rapport à ça. Merci.

### **Marianne Aerni**

Voilà je vous remercie. C'est vrai, effectivement qu'on peut regretter que les personnes du milieu politique ne soient pas là mais peut-être qu'il y aura des actes pour cela et que ça leur sera remis. Mme Claudine Amstein, vous voudriez réagir aux propos de Monsieur Emery ?

### **Claudine Amstein**

Oui je voulais réagir sur la notion de pression. Cette pression nous l'avons tous, y compris dans le monde économique. Donc je crois qu'il faut essayer d'éviter un discours qui dit « Y a que sur nous qu'il y a la pression ». Il y a la pression chez tout le monde à tous les stades et donc il faut apprendre à vivre avec cette pression, il faut apprendre à la comprendre et à pouvoir l'assumer. Par rapport à l'ouverture de l'école, je n'ai peut-être pas été assez précise en donnant des suggestions concernant la compréhension entre le monde économique et le monde de l'école. Je pense que les stages des enfants en entreprise sont une chose. Je regrette avec vous l'aspect légaliste bien que j'aie fait du droit mais tout est perverti aujourd'hui. Je comprends vos difficultés, je comprends aussi que les parents sont très exigeants là-dessus, par rapport à la responsabilité, mais, pour moi, le lien entre l'économie et l'école pourrait se faire au niveau des enseignants. Il serait utile pour une meilleure compréhension qu'il y ait des stages d'enseignants au sein du monde des entreprises. Nous essayons de le faire très modestement dans notre activité de chambre de commerce, nous faisons des visites d'entreprise dix fois par année et nous invitons les étudiants de la HEP pour qu'ils participent à ces visites. C'est un flash très court mais c'est l'occasion d'expliquer quels sont les problèmes d'entreprise, à quoi on est confronté, et moi qui venais d'un domaine tout à fait différent, dans ces visites, j'ai appris une partie de mon métier. Vous me direz que c'est une pression supplémentaire car les enseignants ont déjà suffisamment à faire, mais je pense que ce serait un moyen de mieux

se comprendre et de mieux comprendre le monde économique. J'aimerais aussi dire que, par rapport à ceux qui sont laissés sur le chemin, moi j'ai un souci, en tout cas dans le canton de Vaud. On va voir sortir de leur formation scolaire les premiers enfants dont des parents n'ont jamais travaillé parce qu'ils sont au revenu d'insertion, et donc il y a la grande interrogation de savoir quelle est leur représentation du monde du travail. Ils n'ont pas de référence, de savoir, ce que ça veut dire de partir le matin pour aller travailler, avec une structure, et ça c'est un souci évident. Par rapport à ce souci, l'économie est aussi un peu désemparée, autrefois, pour certains métiers, on pouvait arriver avec un bagage scolaire insignifiant et il fallait finalement être débrouille et suffisamment manuel. Cela, c'est terminé, il n'y a plus d'emplois de ce genre et on ne peut pas en créer. C'est clair qu'on ne peut plus comparer avec l'école d'antan comme on ne peut plus comparer avec l'économie d'antan, soit il y a une volonté sociale et l'entreprise peut se le permettre, parce qu'il y a des endroits où on peut encore se le permettre mais ces prochains mois le risque est qu'on ne puisse plus se permettre cette intégration. L'entreprise a aussi des pressions pour une intégration des personnes handicapées, que ce soit physiques ou mentales, donc il y a des attentes par rapport à cette responsabilité sociale qu'il n'est pas facile non plus de gérer, dans la mesure où l'essentiel est quand même de garantir les emplois d'un maximum de personnes dans cette question de la formation. Ce qui me fait souci par rapport à la formation professionnelle, c'est que c'est clair qu'en Suisse romande l'apprentissage a peu de succès, en Suisse alémanique les chiffres sont beaucoup plus importants. On est, de mémoire, proches de 40 % en formation professionnelle et nous avons une part de responsabilités, l'école a une part de responsabilité, les parents ont une très grande part de responsabilités, dans la pensée qu'il n'y a qu'une voie possible : c'est la formation universitaire avec tout ce qui va derrière alors que la formation professionnelle a perdu beaucoup de son attrait, malheureusement, à tort. Il y a toute une revalorisation à faire, ce que nous essayons de faire dans tous les secteurs parce que ça permettrait d'avoir la voie en deux ans qui permet quand même d'acquérir une formation et un papier, ce qui est très important dans le monde actuel. Voilà, à ce stade, ce je pouvais dire pour réagir aux propos qui viennent d'être tenus.

### Alain Emery

Je vais re-réagir. La pression, je ne m'en plains pas, c'est un fait. C'est comme ça. Maintenant, le problème que vous avez soulevé, c'est effectivement que les emplois n'existent plus. Un certain type d'emploi n'existe plus, et c'est là le défi de l'école. Les pressions que vous ressentez par rapport à la formation professionnelle, nous avons les mêmes. C'est-à-dire : comment permettre à tout le monde d'avoir sa place dans la société quand cette société a changé. C'est ça le défi de l'école. C'est celui-là que l'on doit regarder. Maintenant je peux vous dire qu'effectivement sur le plan de la communication, je sais qu'à Genève tous les enseignants qui font de la formation professionnelle font de longs stages en entreprise, ça c'est possible. On pourrait imaginer que l'école invite aussi les gens de l'entreprise, pour se rendre compte. Il y a aussi quelque chose qui se passe, qui frappe, c'est, dans notre système : pourquoi on n'arrive pas à empêcher nos élèves de tout d'un coup avoir cette incapacité d'apprendre. Et ça chez nous c'est interne. C'est quelque chose qui se joue à l'école, pendant leur parcours scolaire. Ça c'est un défi interne parce que ce sont ces élèves-là qui après sont très difficilement récupérables dans le monde actuel. Que peut-on faire au-delà des discours ? il me semble que là il y a des problèmes, des problèmes de formation, de nous-même, par rapport aux élèves en grande difficultés. Et c'est aussi une question de moyens. Quand on parle maintenant de l'intégration des enfants ayant tout handicap aussi bien dans le monde professionnel que dans le monde de l'école et qu'on entend qu'il faudra augmenter l'encadrement et qu'on pourrait peut-être utiliser les personnes en recherche d'emploi, je pense qu'on fait fausse route. C'est vrai que ça peut aider et que ça va vers l'ouverture de l'école, mais par rapport à des problèmes spécifiques, il faut qu'on ait des pros. Voilà.

### **Simone Forster**

Oui, je voudrais dire que le rapport entre l'école et le monde de l'économie a toujours été un dialogue assez heurté. Ça ne s'est jamais fait dans l'harmonie et la facilité, c'est évident parce que les attentes du monde économique se répercutent sur le monde de l'école et, vous l'avez souligné, on a énormément d'attentes envers l'école. L'école ne peut pas résoudre les problèmes de société. C'est une chose qu'il faut dire. On entend : « Ah ! les enfants ne connaissent rien à l'holocauste, mais que fait l'école ? ». Tout de même ! Vous n'allez pas demander à l'école de résoudre tous les problèmes sociaux. L'école est là pour enseigner, pour socialiser mais on ne va pas reporter nos problèmes sociaux sur les enfants. Ça n'a pas de bon sens. Je suis d'accord avec vous, il ne faut pas charger le bateau inutilement. C'est déjà bien assez ce qu'on doit faire à l'école sans vouloir que l'école résolve les problèmes de société. L'école ne va pas résoudre le problème du SIDA ni le problème de la malnutrition. Elle peut aider à sensibiliser mais elle ne doit pas résoudre les problèmes, ça c'est le premier malentendu que l'on a par rapport à l'école. Ensuite, s'agissant de l'apprentissage, c'est vrai qu'en Suisse romande on a des préjugés contre l'apprentissage, on fait un apprentissage quand on ne veut pas faire autre chose. Ce n'est pas du tout valorisant, on considère que si un élève n'arrive pas à faire autre chose, eh bien il fera un apprentissage. Il faut prendre le problème par l'autre bout. J'avais développé un projet d'immersion, d'échanges linguistiques, avec la commune d'Aneth, et je suis allée à la fête de fin d'année de cette commune alémanique. Les sixièmes allaient quitter l'école, ils se sont tous présentés habillés dans le costume de la profession qu'ils allaient exercer. La majorité de ces enfants entraient en apprentissage. Je me suis dit « Quelle mauvaise école, ils vont tous faire des apprentissages. » J'étais moi aussi victime de cette vision-là. Ensuite il y a eu l'enfant qui a eu des difficultés scolaires toute sa vie et cet enfant est arrivé sur la scène de l'école habillé en balayeur. Il allait devenir le balayeur de la commune d'Aneth. Il a été applaudi par toute la communauté, tout le monde l'a applaudi, félicité en disant « On se réjouit d'avoir ce jeune homme qui va nous aider à avoir une commune propre ». Pour moi ça a été une leçon de vie. Je me suis dit : « Mais dans le fond, cet enfant, au lieu de se déconsidérer, de dire que cet enfant-là a échoué, il sera le balayeur, il a été applaudi par son village ». Chaque enfant a expliqué son projet de vie et j'ai trouvé cela magnifique. Cette culture de l'apprentissage, elle est beaucoup moins dévalorisée en Suisse alémanique que chez nous et dans le fond, l'économie sera beaucoup plus performante si on n'a pas cette dévalorisation du monde de l'apprentissage.

### **Marianne Aerni**

Merci. Je crois même qu'il y a une campagne en ce moment qui est très efficace au niveau communication avec ces jeunes femmes et ces jeunes hommes qui disent « Je veux faire tel métier avec cette flèche rouge ». Je trouve que c'est la campagne la plus efficace pour l'apprentissage qu'on ait vue, en tout cas dans ces dix dernières années. Pour revenir à la question de la pression, il y a deux choses me semble-t-il, il y a la pression sur les enseignants, on peut se dire qu'effectivement les enseignants font partie du monde économique puisqu'ils travaillent, qu'ils sont soumis à une pression comme le sont tous les travailleurs et toutes les travailleuses de nos jours. Maintenant, ce qui m'interroge, c'est la pression sur les enfants. Est-ce que soumettre les enfants à la pression qu'ils vont connaître peut-être plus tardivement est une bonne chose ? Est-ce que ce n'est pas finalement, je vous pose la question Madame Amstein, les formater pour arriver dans cette société dont tout le monde voit qu'elle s'emballe, où tout le monde voit qu'il y a de plus en plus de burnout ? Est-ce qu'on leur donnerait ainsi les éléments pour résister à cette course ambiante qui rend beaucoup de gens malades ?



### Claudine Amstein

Je ne sais pas s'il est possible d'y échapper, parce que si ce n'est pas l'école qui le fait, ce sont les parents, en voulant qu'ils aient 52 loisirs avec un agenda qui est proche de celui que j'ai tous les jours. Ils doivent courir d'une chose à l'autre, ça n'est pas seulement l'école, c'est tout ce qui va avec, parce qu'on veut tout faire, tout avoir, zapper sur toute chose. Alors on peut juger que c'est inadéquat mais le fait est que c'est une réalité. Je crois qu'ils ne peuvent pas échapper à ce monde parce que c'est un monde qui malheureusement fait partie de leur environnement et les parents le reproduisent. Il est clair que nous sommes autour de la table avec des fonctions très précises mais on a occulté la discussion sur les parents jusqu'à maintenant, et il y a une grande pression sur l'école parce que les parents se désengagent d'une certaine manière de leurs responsabilités. Je pense qu'il ne faut pas non plus minimiser cela, l'école a pris en charge beaucoup de choses parce que les parents sont désengagés, sur la formation je trouve aussi, alors y a les parents qui sont très conscients et puis il y en a d'autres. Moi, je forme des apprentis dans une entreprise où on est cinquante, et j'en ai formé par le passé. Il y a des parents qui ne viennent jamais, qui ne s'intéressent pas, ils vous les ont remis et ils se considèrent déchargés. Je pense qu'ils ont la même attitude dans la phase précédente. Ce rôle-là, donc, la pression des parents, je la comprends parfaitement, il y a un moment où il faut aussi reporter une certaine responsabilité sur les parents. Je ne veux pas évacuer ce que vous avez dit sur la pression parce que c'était quelque chose que je voulais dire depuis un moment. Je crois que la pression il est impossible d'y échapper dans le monde où nous vivons. Par ailleurs les enfants sont accrochés à leur vidéo, à leur ordinateur et ils se mettent la pression eux aussi dans ce monde-là alors je n'ai pas de réponse à cette question.

### Alain Emery

Le problème c'est qu'on est dans un monde où la pression existe, mais qu'est-ce qu'on fait pour la mettre au bon endroit ? Finalement, les enfants, à mon avis, ont droit à leur enfance. Quand je vous dis qu'il y a 5 % à l'issue du cycle d'orientation qui font directement un apprentissage, ça ne veut pas dire qu'il y a 5 % d'apprentissages à Genève. Ça veut dire que les gens vont faire un parcours un peu plus long et reviennent dans le monde de l'apprentissage. Et en fait on crée quelque chose d'un peu pervers pour les élèves qui auraient vraiment besoin d'une place d'apprentissage, il n'y a pas ce débouché parce que les places sont prises par des gens qui ont une formation supérieure. Un patron prend moins de risques, et on le comprend, en engageant quelqu'un qui est légèrement plus âgé et qui a un parcours scolaire renforcé. Maintenant si on regarde simplement sur le plan de l'école, on m'a raconté une anecdote qui se passe dans le canton de Vaud. Les gosses ont décoré leur école avec des petits drapeaux partout et dessous ils ont écrit un vœu. Et les gamins ont mis comme vœu « Surtout pas aller en VSO ». VSO c'est la section la plus basse, donc la plus dévalorisée. C'est le résultat d'une pression qui est négative. Négative pour tout, pour la construction du gamin, pour son rapport à l'apprentissage, ça n'est plus un apprentissage épanouissant, c'est un apprentissage de peur. Et c'est ça que l'école pourrait contrôler. Et c'est ça qu'on pourrait essayer d'éviter. C'est ce type de pression qui est négatif. D'autres pressions sont stimulantes : hier soir, les quatre personnes qui étaient ici avaient toute la pression mais on l'a acceptée et c'est aussi stimulant, donc en soi ce n'est pas mauvais. Cela dépend du contexte. Et c'est ce que nous devons, en tant que professionnels, arriver à expliquer. Le problème concerne aussi les parents. Moi j'entends le discours sur les parents, mais là non plus on ne peut pas simplement jeter la pierre. Je suis dans une école où nous avons tenté deux fois, en tant qu'enseignants, d'impulser la création d'une association de parents. Je suis dans un quartier relativement faible socioéconomiquement et il n'y a pas d'association de parents. Il n'y en a pas parce qu'effectivement ce sont des gens qui ont des conditions d'emploi du temps qui leur permettent peu de s'impliquer. On a pas mal de gosses qui se retrouvent seuls à la maison. Ça n'est pas vraiment une démission des parents, ils aimeraient

bien être là, ils ne peuvent pas. Donc en tant que professionnel, je ne peux pas me dire « Les parents n'ont qu'à ... ». C'est une donnée qui est dans mon travail et je me dis non, ce n'est pas les parents, c'est à nous d'essayer de faire quelque chose. En mettant en place des encadrements. Et là on se retrouve chaque fois lié, nous avons de bonnes intentions, mais la politique est telle qu'il faudrait le faire sans moyens. Il faudrait se mettre d'accord. Quelle est la mission de l'école ? Tout à l'heure, s'il y avait eu une représentante de monde patronal qui donnait son avis sur le plan d'études, on aurait eu un débat sur la mission de l'école. Ici on a des points de vue différents mais on a une sorte d'identité de vue. Mais dans la société il n'y en a pas forcément. Quand on dit qu'il y a des choses qui n'ont pas lieu d'être à l'école, par exemple – pour ceux qui connaissent – à travers le plan d'études romand, tout ce qui concerne la formation générale, on dit « ça c'est les parents ». Mais qui contestera une éducation à la santé ? c'est bien demandé à l'école. Et vouloir évacuer le côté « éducation » de l'école ce n'est pas possible. J'entends des personnes qui disent « l'école n'a pas à s'occuper de l'éducation » et qui disent après « il faut rétablir la discipline ». On ne peut pas enseigner sans faire automatiquement de l'éducatif. On leur apprend à respecter l'autre, à prendre la parole, à créer des règles, à vivre ensemble. Ce sont des débats qu'il faut avoir. Ensuite, si vous regardez, on est tous spécialistes de l'école. Voyez la presse : « Quel remède pour les cancrs genevois ? », « Ouvrir l'école à la société », « Multiplier les défis générationnels », « Les aînés soutiennent les jeunes », « Accorder des congés de formation aux parents d'enfants en difficulté », « Les encadrer avec des grands frères », « Transférer une partie du budget des transports publics dans l'enseignement », « Renommer le cycle », « Imposer aux jeunes professeurs une année de formation linguistique à l'étranger ». Et ça se termine dans l'idée « à vous la parole ». C'est vrai qu'on va avoir tout plein de bonnes idées. Le problème c'est que l'école est l'endroit où doivent se concrétiser toutes ces bonnes idées et souvent leur concrétisation les rend antagonistes. Et c'est encore un autre problème qu'on a. Prenez cinq bonnes idées, essayez de construire l'école là-dessus, et quand vous en arrivez à la réalisation vous vous rendez compte que ces cinq bonnes idées entrent en conflit les unes avec les autres. Il semble normal que l'école donne par exemple, à un certain moment de leur carrière, le choix aux élèves. Qu'ils puissent faire quelque chose en fonction de ce dont ils ont envie. Mais quand vous ouvrez l'école vers le choix de l'élève, vous compliquez d'une manière incroyable l'organisation, les horaires deviennent complètement hâchés, vous diminuez le temps qu'ils ont ensemble et à un certain moment on dit « mais c'est important qu'ils restent ensemble ». Toutes ces idées sont légitimes. Mais comment les concrétiser ? Un autre problème, c'est qu'on a une année scolaire, et cette année scolaire on la réduit à une semaine scolaire qui se répète. Donc tout ce qu'on veut faire à l'école il faut que ça rentre dans une semaine. Tant d'heures de math par semaine, tant d'heures de français par semaine... Ça donne une rigidité qui fait que toutes nos volontés d'ouvrir l'école se cassent la figure. Cette rigidité s'est imposée parce qu'elle est réellement efficace sur le plan organisationnel. Et il est très difficile de la dépasser.

### **Marianne Aerni**

Merci. Je pense que vous avez sans doute envie de réagir, c'est vrai que moi j'aurais encore beaucoup de questions à poser. Comme le débat est enregistré je vous remercie de parler dans le micro pour qu'on puisse avoir la trace de toutes les interventions. Qui est-ce qui désire prendre la parole ?

### **Public**

Merci. C'est une question à Madame Amstein : vous avez parlé de transparence tout à l'heure, j'aimerais avoir quelques éclaircissements par rapport à ça, la transparence entre l'école et l'industrie. Les uns doivent être transparents avec les autres et je n'ai pas saisi exactement le sens de ces propos.

### Claudine Amstein

C'était au tout début quand j'ai parlé d'HarmoS, je pense que c'est à ce stade-là que j'ai parlé de transparence. L'idée de la transparence, c'est de permettre la comparaison permettant d'estimer la qualité de l'école, et de pouvoir faire un pilotage beaucoup plus fin s'il y a une transparence par rapport aux résultats des écoles de Suisse avec un système qui est identique. C'est à ce stade-là que j'ai parlé de la transparence. Transparence c'est aussi la possibilité de mieux comprendre ce qu'il se passe à l'école pour le monde professionnel et l'entreprise. Vous avez suggéré tout à l'heure que les entreprises viennent aussi à l'école, je trouve cela tout à fait positif. Dans cet esprit-là, il y a des propositions qui sont faites pour que les entreprises viennent présenter l'économie à l'école aussi et je pense que c'est un bon moyen de se confronter à la difficulté d'enseigner, de devoir passer soi-même un message et une explication sur ce que l'on fait. Donc cette transparence, pour revenir à votre question, elle s'inscrirait dans cet esprit d'échange, finalement de compréhension, d'établissement de ponts entre ces deux mondes.

### Public

J'aimerais revenir sur ce que vous avez dit, Monsieur Emery, tout à l'heure, sur la rigidité des horaires. C'est vrai qu'ils sont rigides, alors je pose la question : pourquoi, dans le cadre des HEP, maintenant, on désire former plutôt des spécialistes que des généralistes ? Dans l'ancien système scolaire où nous avons encore une filière primaire de 1 à 9, nous avons connu des généralistes qui enseignaient dans leur classe à plein temps, qui avaient cette possibilité de souplesse d'horaires, et on les supprime. Et on constate que ce n'est pas une bonne solution. Je pense que là il y aurait un certain nombre de questions à poser. C'est évidemment plus la mode, il faut être très pointu dans chacun des domaines.

Ensuite j'aimerais parler des classes VSO. J'ai toujours été un avocat de ce qu'on appelle les classes spéciales. Mais je le vois dans un sens positif. C'est précisément dans ces classes que les horaires sont extrêmement souples. L'investissement personnel des enseignants est énorme. Et ça permet ensuite d'envoyer dans l'industrie, dans l'économie, des élèves qui n'ont pas nécessairement des connaissances pointues dans des domaines spécialisés mais qui sont ponctuels, qui sont précis, ouverts, prêts à faire des efforts. Ça c'est au-dessus d'une forme d'éducation. Je crois que là, il y aurait de grands progrès à faire et un long débat à mener, qu'on ne va pas faire aujourd'hui naturellement, mais peut-être là pourrions-nous revenir à ce qu'aurait dû rester l'école : une formation de base. Et non pas avoir la prétention de former déjà après neuf ans de scolarité obligatoire des informaticiens, des chimistes, des biologistes ou que sais-je. Je crois que l'école doit revenir à une formation beaucoup plus basique. C'est un combat perdu d'avance mais ça ne fait rien.

### Alain Emery

Je ne dirais pas que c'est un combat perdu d'avance mais qui pose question. Le problème est bien dans ce qu'on doit viser pour les élèves. Si la piste du spécialiste n'est peut-être pas la meilleure, la piste du généraliste, pour moi, devient impossible. Ce qu'on demande aux futurs enseignants primaires c'est d'être le « gentilhomme » du 21<sup>e</sup> siècle ou la « gentillefemme » du 21<sup>e</sup> siècle, c'est-à-dire qu'il doit être bon en chant, bon en dessin, bon en anglais, bon en allemand, spécialiste en maths, absolument incollable en français. Les niveaux d'exigence et l'ensemble de ce qui est demandé à un enseignant primaire font qu'effectivement je pense que l'on va vers une mission impossible. Donc, pour l'enseignement primaire, il ne doit pas y avoir que des généralistes, mais des semi généralistes ou des gens qui ont des points forts. Parce qu'autrement la mission de l'école primaire me paraît impossible à tenir. Ensuite sur les classes spéciales. Il faut faire attention. Comme

vous, j'ai quelques 30 années de vol, j'enseigne toujours. À un certain moment, je me suis trouvé confronté à des élèves en grande difficulté en mathématiques, mais principalement pour des questions d'apprentissage et non de comportement. J'ai postulé, dans mon établissement, pour les regrouper. En disant « Ils sont complètement largués, il faut les prendre en main, les regrouper ». A l'époque j'avais demandé à ce que ce ne soit pas institutionnalisé, que l'inscription dans cette classe ne se fasse pas sur la base de normes, mais que chaque cas soit discuté. Ce qui est extraordinaire c'est qu'effectivement ça a marché. Mais très rapidement le système a voulu instituer ça. Et, l'expérience a montré que ça marche après une fois sur trois, une fois sur quatre. Il y a des choses qui fonctionnent relativement bien mais il faut faire attention au fait que ces principes, qui sont malgré tout des principes d'exclusion, ne deviennent pas le moteur du système. Il y a des élèves qu'il faut, pour un moment, isoler.

Mais très rapidement le système a voulu instituer ça, mettre des normes basées principalement sur la moyenne. Cette classe est devenue un regroupement d'élèves qui « étaient loin de la moyenne » quelle que soit l'origine de leurs difficultés. Après quelques années, suite à cette institutionnalisation, le bilan de l'expérience a montré que, dans ces conditions, l'expérience n'est bénéfique pour une majorité d'élèves qu'une fois sur trois, une fois sur quatre. Ce type de regroupement peut fonctionner et il est vrai qu'il faut pouvoir regrouper certains élèves à certains moments. Mais il faut faire attention à ne pas tomber dans une logique d'exclusion, et malheureusement c'est ce qui semble se passer chaque fois que des regroupements basés principalement sur les notes sont institutionnalisés. En effet, très rapidement, lorsqu'on regroupe les élèves les moins performants, il est admis, a priori que certaines connaissances ne peuvent pas être acquises ou sont inutiles. Pour moi, dans cette logique, le système cesse d'être exigeant pour lui-même car il limite *a priori* les exigences et les connaissances visées pour ces élèves. De fait, on dit à l'enseignant « avec ce élève là c'est déjà très bien si vous arrivez jusque là. » Et pour moi il y a une grande différence entre avoir essayé et fait le maximum pour aller le plus loin possible avec chaque élève pour constater à la fin constat que « l'on n'est arrivé que là », et décréter *a priori* pour toute une catégorie d'élèves que certaines exigences ou connaissances ne sont pas à leur portée. Cette petite différence semble avoir des conséquences quand on lit les rapports de l'OCDE: « Les systèmes qui regroupent les élèves en fonction de leurs notes de manière permanente et hiérarchisée avec des plans d'études différenciés ont l'air d'être des systèmes moins performants tant en termes d'équités que de niveaux atteints. »

### **Claudine Amstein**

Je voudrais réagir non pas sur l'aspect pédagogique puisque je vous ai dit que je ne me sentais pas compétente. Par contre ce que vous avez dit me fait réagir par rapport à ce qui nous attend sur le plan économique et à la possibilité d'assurer une relève. Notre grand souci actuellement ce sont deux éléments: une baisse démographique très forte qui fait que s'il y a eu une pénurie de places d'apprentissage les choses vont se retourner. Donc on sera à la recherche d'apprentis et la question que vous soulevez en disant « l'essentiel pour les entreprises c'est d'avoir des jeunes qui savent se débrouiller », me pose problème. Ce sera difficile parce que les exigences des métiers sont très élevées, alors comment concilier ces deux choses? Surtout que la Suisse n'a une chance pour son économie que si elle reste très pointue et qu'elle peut gagner sur le plan de la compétitivité, parce que la délocalisation en Chine, est le grand épouvantail, mais on voit qu'un certain nombre de choses reviennent ici. Ceux qui sont partis en Chine ont finalement produit pour la Chine, en tout cas je connais beaucoup d'entreprises qui produisent pour la Chine, elles essaient d'y aller pour développer un marché, pas tellement pour faire des produits qu'elles vont vendre ici. Donc le souci de cette relève va nous poser les questions d'une autre manière. Je ne sais pas comment il faut le résoudre pédagogiquement, je n'ai pas la prétention d'en dire quoi que ce soit, mais ça veut dire

que même ceux qui sont les fameux VSO dans le canton de Vaud et qui croient qu'ils n'ont pas de chance, ils vont avoir une possibilité certainement plus importante d'entrer sur ce marché du travail. Ça ne va peut-être pas résoudre le problème cité tout à l'heure, de ceux qui restent au bord du chemin. Il y a un deuxième élément qui fait qu'on va avoir un problème de relève, c'est qu'on entre dans le monde du travail de plus en plus tard. Les formations sont de plus en plus longues et ça n'est pas toujours nécessaire. Il y a aussi le problème de la maturité des jeunes. C'est assez impressionnant, je ne sais pas si c'est dû à la nostalgie de ce qu'on a vécu et qu'on a peut-être tendance à embellir, en tout cas les entreprises disent que les jeunes d'aujourd'hui savent plein de choses mais qu'ils ont un problème de maturité. Quand ils arrivent en apprentissage ils ne sont pas matures pour pouvoir assumer, travailler dans un monde d'entreprise alors même que quand on les voit comme ça on a l'impression qu'ils savent énormément de choses et qu'ils sont très matures sur d'autres plans. Tout cela a fait que, finalement, il y a une année de plus qui se rajoute. Il y a l'image de l'apprentissage mais il y a aussi ce problème de maturité. Et donc ce que vous soulevez fait que je me pose la question de savoir comment on va pouvoir assurer la relève dans la situation où nous sommes aujourd'hui.

### **Public**

Je me pose une question à propos de l'ouverture dont vous parliez. Est-ce que finalement HarmoS va dans le bon sens ? C'est bien, effectivement, pour la mobilité, c'est bien pour avoir des références intercantionales mais, finalement, par rapport à ce besoin d'ouverture, ce besoin d'adaptation qui peut être très différent d'un endroit à un autre, est-ce qu'HarmoS ne va pas figer les choses, Madame Forster ?

### **Simone Forster**

Non je ne pense pas. Je pense qu'on est obligé aujourd'hui en Suisse d'harmoniser nos pratiques. On est obligé d'avoir un système qui permette déjà de ne pas contrarier la mobilité des parents. C'est la croix et la bannière de déménager en Suisse romande, ce n'est vraiment pas facile, vous tombez dans une autre culture, vous n'êtes même pas dans les mêmes tranches d'âge. Vous avez un enfant en 3<sup>e</sup> année dans le canton de Neuchâtel, vous arrivez à Genève, il entre directement en 4<sup>e</sup> année. On a une année d'écart, aujourd'hui, entre un Appenzellois et un Tessinois. J'espère qu'avec HarmoS on arrivera au moins à harmoniser l'âge d'entrée à l'école, c'est indispensable. Mais ce serait en Suisse une révolution, parce qu'une année d'écart c'est immense. Je me suis toujours demandé – c'est peut-être tout faux – si les études PISA tiennent compte vraiment de l'âge ? Vous le savez... Oui ?

### **Alain Emery**

Les études PISA ont deux volets en Suisse. Le premier volet c'est l'étude internationale et ça se passe sur les enfants de 15 ans. Quel que soit l'endroit où ils sont, à part ceux qui sont considérés comme étant hors système. On va aller chercher ceux qui ont une année d'avance et des choses comme ça. L'enquête suisse est différente, elle porte sur les 9<sup>e</sup>. Donc dans l'enquête suisse l'âge intervient. Ce qui est intéressant c'est que quand vous regardez l'enquête Suisse, vous voyez que par rapport à un âge considéré comme normal, l'élève qui est le plus âgé a 15 points en moins sur les résultats en science. Ça montre bien que le redoublement n'est pas la bonne solution pour essayer de lui faire rattraper le wagon.

### **Simone Forster**

Alors j'ai ma réponse là-dessus. Mais quand même il y a de grandes différences de maturité. Si on commence 6 mois plus tard ou 6 mois plus tôt, pour un enfant de 4 ans c'est énorme comme

différence. Donc qu'on arrive au moins à harmoniser l'âge d'entrée à l'école, je trouve que ça c'est un progrès considérable. S'il n'y a que celui-là, ce n'est déjà pas si mal.

### **Alain Emery**

Vous avez d'autant plus raison que les comparaisons qui viennent de passer dans la presse portent sur les 9<sup>e</sup>. Donc ces différences d'âge interviennent dans les comparaisons entre cantons. Et il y a effectivement certaines différences dont l'explication est qu'effectivement les élèves sont plus vieux.

### **Claudine Amstein**

Je ne dis pas que ça va tout résoudre mais je pense que ça apportera certainement un plus et je me réjouis de voir les effets que cette entrée à 4 ans pourra avoir, en espérant que finalement au bout du compte, on puisse sortir à 16 ans et entrer dans le postobligatoire, que ce soit pour une formation professionnelle ou des études gymnasiales. Je le regarde avec un oeil aussi tout à fait égoïste en me disant: on a ces problèmes de relève, si ça peut permettre d'apporter un raccourcissement sur la suite des études, pourquoi pas, on pourrait être dans un phénomène gagnant-gagnant.

### **Public**

Je m'adresse à Madame Amstein, et éventuellement à Madame Forster sur l'aspect historique. On a entendu de votre bouche Madame Amstein que l'école ne permet pas à l'enfant d'accéder à l'économie. Cette question-là me paraît fondamentale par rapport à la mission. J'aurais souhaité savoir quelles sont les attentes de l'économie concernant l'enfant capable d'accéder à l'économie. Et ma question à Madame Forster est liée au fait qu'à l'origine de l'école, c'était une institution qui voulait former l'individu dans un but humaniste, pour renforcer l'individu dans un statut humain et pas directement avec l'idée d'une fonctionnalité ou une attente économique.

### **Claudine Amstein**

Ce qui me paraît fondamental, c'est que l'école ne forme pas pour l'économie mais fournisse un bagage suffisant pour s'y intégrer. Je fais aussi cette remarque parce que c'est un leurre de croire qu'il faut faire tel ou tel métier. Un temps c'était l'informatique et après il y a eu la bulle informatique et tout s'est cassé la figure et il n'y avait plus de débouchés. Donc ce serait une erreur de dire on forme parce que le secteur économique qui est performant en Suisse est celui-ci, donc il faut surtout faire cette formation. C'est le début de ma réflexion. Je prends le réseau économique romand, qui a une grande chance, surtout dans la situation actuelle. Il est très diversifié. Il offre des compétences différentes et j'y suis extrêmement attachée. Je pense que c'est une des forces que nous pouvons avoir en ayant des secteurs différents, des compétences différentes. Donc l'école doit donner un enseignement sur des matières différentes, avec des ouvertures. Il ne faut pas que ce soit trop formaté, je pense qu'on perdrait beaucoup de notre richesse et de notre créativité. Pour moi c'est un des éléments qui a conduit à décrire les choses de cette manière. Evidemment derrière les valeurs, il y a le goût d'apprendre, la curiosité, le goût d'entreprendre: ne pas s'en tenir à ce côté très légaliste et à la peur du risque. Entreprendre, c'est aussi prendre des risques et ça ne s'enseigne pas mais je pense que ce sens de la responsabilité, de la prise de risque est quelque chose qui permet justement de pouvoir s'intéresser et s'intégrer dans des mondes qui peuvent être différents de ceux qu'on a appris à la base. Je pense qu'il est important aussi d'apprendre l'échec pour voir ce qui permet de rebondir ensuite, parce que dans le monde économique et dans la vie de tous les jours, on est confronté à l'échec, aux difficultés et je pense que la trop grande protection par rapport à ça n'est certainement pas un bon service. Bien évidemment, ça a été évoqué tout à l'heure, quand on arrive en apprentissage, la volonté de travailler est quelque chose qui

revient souvent sur le plateau. Quand je vais dans des entreprises et que je leur dit qu'il faut former des apprentis, ils reviennent toujours avec cette remarque : « mais on a l'impression qu'il n'y a plus cette volonté de travailler ». Je résume : entreprendre, goût d'apprendre, curiosité, et accepter d'apprendre l'échec et la remise en question.

### Simone Forster

Moi j'ai lu une étude de l'OCDE sur ce qu'attend l'économie et en fait elle attend une formation aussi large que possible. Je crois que c'est vraiment cela qui est important, cibler des enfants pour des emplois est faux, de toute façon les emplois évoluent, donc ils seront formés au moment où l'emploi aura déjà évolué. Donc plus on a une formation large, plus on a d'ouverture – pour revenir au thème de ce débat – et plus on a d'ouverture plus on a de chances de s'insérer dans le monde professionnel. La deuxième chose que je voulais dire – vous m'avez posé la question sur l'histoire – c'est vrai, mais vous savez qu'en Suisse alémanique notre fameux instructivisme de la pédagogie active dont on a parlé hier ça s'appelle *Arbeit Schule*. Ça veut bien dire quelque chose. Et Pestalozzi n'a jamais fait autre chose que de conjuguer le travail pratique avec les connaissances. Et je crois que l'école a toujours fait ça, mais c'est vrai qu'en Suisse romande on a eu beaucoup de peine à introduire les travaux manuels qui se faisaient depuis des décennies en Suisse alémanique. Nous trouvons que ce n'était pas à nous de faire des travaux manuels, c'étaient des choses dégradantes, nos parents pouvaient très bien faire ça mais ce n'était plus de notre ressort. Et il fallut des batailles pour que la Suisse romande fasse des travaux manuels. Parce qu'on a cette différence de culture et, juste pour terminer, non l'école a toujours eu cette mission de s'adapter, pas de s'adapter au monde du travail mais de donner des clés pour le monde du travail. Et l'adaptation est fausse.

### Alain Emery

Juste trois points pour réagir. Je ne suis pas très partisan d'une scolarité plus courte. On veut effectivement avoir une très grande ouverture, et se pose la question : « Est-ce que l'école obligatoire ne devrait pas être un tout petit peu plus longue, par rapport à ce qu'on nous demande ? ». Pour preuve, quand on fait un plan d'études – j'en suis à ma deuxième expérience – on estime le temps qui serait nécessaire pour chaque enseignement, pour qu'il soit consistant et que chaque enfant puisse en profiter. Au troisième cycle, on arrive à 45 périodes par semaine sur trois ans. Et on ne les a pas. Donc on est de toute façon frustré. Ce travail je l'ai fait à Genève ; j'ai eu des contacts avec des gens de Fribourg qui travaillaient à un autre plan d'études, et ils arrivaient exactement à la même constatation. Donc se pose la question du temps scolaire. Deuxième chose : l'échec. Apprendre à gérer l'échec. Ce n'est pas la même chose que de mettre en échec des gens. Les enfants qui apprennent dans ma classe, je leur rends une épreuve qu'ils n'ont pas réussi et ils doivent travailler à partir de cette épreuve-là. Certains d'entre eux ont quatorze ans, ils n'ont connu que l'échec. Eh bien qu'est-ce qu'ils font ? ils prennent l'épreuve et la passent à la poubelle, ils n'apprennent rien. On n'apprend pas de l'échec comme ça, c'est à nous, depuis leur premier échec à leur montrer qu'ils peuvent le dépasser.

Je terminerai avec quelque chose qui s'adresse à vous, directeurs, inspecteurs. Si l'école doit changer, vous avez aussi une fonction, dans ce système qui se rigidifie. Je reprendrai les paroles d'un formateur français qui était venu discuter ici et qui disait « Un beau rôle c'est de faciliter la vie des gens qui vous la compliquent ». C'est clair que des gens qui vont prendre des initiatives sur le terrain, des gens qui n'entrent pas dans le cadre, vous compliquent la vie. Mais si on veut que l'école bouge, il faut que vous les aidiez, que vous leur facilitiez la vie. Essayez de faire quelque chose, d'oser cette prise de risque qui, quelque part, devient de plus en plus difficile.

**Marianne Aerni**

Je vous remercie. Evidemment on pourrait dire que notre discussion est presque une ébauche, alors que nous sommes déjà là depuis 10 heures. Je voudrais vous remercier pour la qualité de vos interventions. Evidemment on a réussi à parler de l'école en tant qu'institution, je pense que c'est aussi un thème extrêmement important pour l'économie. Quel est le rôle de nos institutions en ce moment. Ce sera peut-être l'objet d'un séminaire prochain. J'imagine que ces remarques vous ont apporté beaucoup, ce que je peux dire pour moi c'est que pas plus tard que ce matin, j'ai mis un peu à la va-vite une coche: je devais dire si je voulais faire partie du conseil de l'établissement ou pas. Je me suis dit « non j'ai pas le temps », j'ai mis la coche, c'est parti, et là, en entendant ça, je me suis dit « mais ça ne va pas du tout, il faut absolument que tu écrives un mot pour dire que tu dois y participer », car tout ce que j'ai entendu m'a vraiment ouvert l'esprit et je me dis que c'est important peut-être qu'en tant que parent je puisse amener ces visions-là.

En tout cas pour moi merci.