

Secondaire I: Perspectives d'avenir

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
(CDIP)
Berne 1995

Ce rapport fait partie d'un projet de la CDIP. Il fera l'objet d'une procédure de consultation.

Editeur:

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Commission pédagogique

Groupe d'études Systèmes d'enseignement du niveau secondaire I

Commandes:

Secrétariat de la CDIP, Zähringerstrasse 25, 3001 Bern

Impression:

Marcel Kürzi AG, Einsiedeln



Table des matières

Préface	77
Introduction	79
1 Contexte socio-économique	81
1.1 Formation professionnelle	81
1.2 Famille	82
1.3 Aspirations parentales	82
1.4 Santé	83
1.5 Mass media	83
1.6 Pluralisme culturel	83
2 Problématique de la structure traditionnelle du degré secondaire I	85
2.1 Classification des élèves en fonction du niveau de leurs performances	85
2.2 Différences de performances selon les disciplines	87
2.3 Profil des performances des élèves tout au long de leur scolarité	89
2.4 Groupes d'apprentissage homogènes et hétérogènes	92
2.5 Filière pour élèves moins doués	94
2.6 Elèves qui ont des difficultés particulières	96
2.7 Répartition des élèves - en pourcentages - dans les différentes filières du Secondaire I	97
2.8 Division en filières	98
2.9 Incidences de différentes structures scolaires sur les performances d'apprentissage	98
2.10 Résumé et conclusions	101
3 Vers une autonomie partielle des établissements scolaires	103
3.1 L'idée maîtresse des tendances actuelles: décentralisation des pouvoirs de décision	103
3.2 Conséquence	105

4	Lignes directrices pour le degré secondaire I	106
4.1	Lignes directrices: place et rôle du degré secondaire I	106
4.2	Lignes directrices pour une pédagogie du Secondaire I	108
4.3	Incidences sur l'organisation du degré secondaire I	109
4.4	Incidences sur les conditions de travail du corps enseignant	111
5	Description des modèles structurels	114
5.1	Remarques préliminaires	114
5.2	Généralités	115
5.3	Deux extrêmes	117
5.4	Propositions structurelles du groupe d'études	118
5.5	Recommandations du groupe d'études	124
6	Prise de position de la Commission pédagogique	126
7	Bibliographie	128
Annexe I :	Contextualisation historique de la problématique éducative, du point de vue socio-économique	135
Annexe II :	Définition des notions	141
Annexe III :	Composition du groupe d'études	143
Annexe IV :	Mandat du groupe d'études „Systèmes d'enseignement du niveau secondaire I“	144

Préface

Lorsqu'en octobre 1992 le Comité de la CDIP mandata un groupe d'étude en lui demandant de trouver une façon pertinente de réduire la pluralité des structures du premier cycle de l'enseignement secondaire, il le faisait pour bien des raisons.

On remettait sur le tapis une idée laissée en suspens pendant vingt ans. En effet, le Concordat scolaire de 1970 s'était déjà donné pour mission d'harmoniser les structures scolaires. Il prévoyait entre autres, expressément, des recommandations pour le „passage au cycle secondaire“ et des recommandations pour „une désignation uniforme des mêmes degrés scolaires et types d'écoles“. (art. 3).

L'espoir qu'avaient nourri à l'époque, de la même façon, experts en pédagogie, associations d'enseignants et milieux politiques, espoir d'harmoniser les structures scolaires, eut tôt fait de s'évanouir. Les difficultés rencontrées, ne serait-ce que pour la réalisation du Concordat - on se souviendra de tout le mal que l'on a eu pour fixer à la fin de l'été le début de l'année scolaire - ces difficultés monopolisèrent par trop l'attention et captèrent toutes les énergies. Mais, nécessité est mère d'industrie, et l'on se mit à viser non plus une coordination „externe“ mais une coordination „interne“. Le travail accompli a porté ses fruits et a conduit - comme on peut aisément le constater - à un échange d'expériences et de projets pédagogiques dont nous ne saurions plus désormais nous passer. LEMO (Formation des maîtres de demain), MIMO (Ecole secondaire de demain), SIPRI (Situation de l'école primaire), L-2, et Réforme de la mathématique sont autant d'exemples d'un travail de réforme résolument novateur, axé sur les méthodes et sur les contenus de l'enseignement.

Aujourd'hui, lorsque nous remettons à l'ordre du jour certaines questions structurelles - donc des problèmes de coordination „externe“ - c'est par souci de complémentarité. D'un côté, la mobilité de notre société s'est encore accrue et les frontières cantonales ne doivent pas être un frein à cette mobilité. On devrait donc pouvoir parler de perméabilité, comparabilité et transparence du système d'éducation, tant au niveau intercantonal que cantonal. De l'autre, il est vrai qu'il existe des traditions cantonales parfaitement justifiées, mais la pédagogie et les besoins en matière d'instruction sont des données communes à tous les cantons et permettent, à n'en pas douter, une plus grande unité au niveau des types d'écoles. Dit en d'autres termes: l'harmonisation des structures scolaires (nous ne parlons jamais d'uniformisation totale) est l'expression d'une mission d'éducation et de formation commune qui dépasse le cadre des cantons.

Il est clair que le degré secondaire I joue ici un rôle déterminant. C'est à ce degré en effet qu'intervient la première différenciation de notre système scolaire. Pour beaucoup d'écolières et d'écoliers, il marque la fin de la scolarité obligatoire, il est la dernière étape avant l'apprentissage et constitue déjà une première passerelle vers le monde du

travail; pour la bonne moitié de notre jeunesse, le Secondaire I est ainsi, et surtout, la fin d'une formation générale à plein temps; ce qui vient ensuite sera presque toujours spécialisation et adaptation à une fonction particulière. Pour d'autres élèves cependant - et ils sont de plus en plus nombreux - le Secondaire I n'est par contre qu'une première étape, que le soubassement d'une scolarisation à plein temps.

Ce qui témoigne de la difficulté et de la diversité des tâches qui incombent à ces années de formation que nous appelons degré secondaire I, ce sont les différents types d'écoles, ces „solutions“ apportées par les cantons au fil des années et qui sont le reflet de leur propre histoire.

Les problèmes et les difficultés inhérentes au fait que le Secondaire I doive assumer simultanément des tâches tellement diverses ne doivent pas empêcher pour autant la recherche de plus d'unité et de transparence. Le présent rapport nous fournit des points de repère importants pour progresser dans cette recherche. Que tous ceux qui y ont contribué en soient remerciés, et, parmi eux, notamment, M. Joe Brunner, président du groupe d'étude auquel nous devons ce rapport.

Berne, août 1995

Moritz Arnet, Secrétaire général de la CDIP

Introduction

Selon les termes du mandat qui lui a été confié le 29.10.1992, le Groupe d'étude „Systèmes d'enseignement du niveau secondaire I“ est chargé „d'examiner de quelle manière le nombre des modèles (structurels) du degré secondaire I peut être réduit“. Il s'agit, en l'occurrence, de proposer deux ou trois modèles de base qui puissent à la fois, „tenir compte des innovations en pédagogie et constituer des solutions de compromis susceptibles d'être acceptées par les cantons“. D'après ce mandat, il ne nous est point demandé de présenter des modèles par trop futuristes, qui seraient des solutions de remplacement pour l'avenir. C'est pourquoi, les modèles que nous décrivons sont relativement proches de nos structures actuelles. *Nos propositions vont dans le sens d'un accroissement de la coopération et dans celui de l'intégration des structures existantes, l'enjeu étant de donner aux élèves une formation optimale qui repose sur leurs caractéristiques, capacités et intérêts individuels.*

Dans le premier chapitre, nous esquissons le contexte socio-économique dans lequel les fonctions de l'école doivent être considérées. Au chapitre 2, nous analysons la structure traditionnelle du premier cycle de l'enseignement secondaire, articulée en filières ou sections. Au chapitre 3, nous parlons du nouveau courant pédagogique centré sur le développement de l'autonomie des écoles. Enfin, au chapitre 4, nous formulons en ce qui concerne le degré secondaire I un certain nombre de lignes directrices qui constituent les bases des propositions de modèles structurels présentées au chapitre 5.

Le Secondaire I est considéré comme une unité, comme une entité pédagogique et organisationnelle, dotée d'un large éventail de possibilités de formation en principe accessibles à tous les jeunes de la tranche d'âge correspondante. C'est cette unité qui est au centre de nos réflexions, et non la question de savoir comment optimiser les différentes filières en tant que telles.

Le Secondaire I est conçu comme un degré autonome, qui a son propre profil, et qui se distingue des degrés précédent - école primaire sans différenciation - et subséquent - Secondaire II très différencié - tout en maintenant avec eux des liens étroits. L'une des fonctions importantes du Secondaire I est d'aider et de conseiller la jeunesse relativement à son avenir scolaire et professionnel. C'est la raison pour laquelle le Secondaire II est, lui aussi, un élément de référence essentiel pour l'organisation du Secondaire I.

A l'heure actuelle, le Secondaire I est réglementé et financé entièrement par l'Etat. Le groupe d'étude est d'accord avec ce principe, contrairement au discours politico-économique actuel qui prône une déréglementation. Le groupe d'étude est favorable à une plus large autonomie des écoles sur le plan interne, mais pour tout ce qui est organisation externe, il est partisan - dans la mesure du possible bien sûr - d'une réglementation unitaire.

Parce qu'elle est le garant du Concordat sur la coordination scolaire, la CDIP se veut l'artisan d'un rapprochement des structures au degré secondaire I. Une orientation unitaire sur l'ensemble du pays doit pouvoir empêcher en effet un nouvel éclatement de ces structures. De fait, il ne s'agit pas simplement d'harmoniser le Secondaire I, mais d'oeuvrer en faveur d'une évolution commune de l'école, une évolution dans laquelle entrent, bien sûr, les structures scolaires, mais aussi, et par conséquent, la formation des enseignants et bien d'autres domaines encore. Le débat sur les questions structurelles se doit donc d'être très ouvert. Il sera aussi sans fin. Le Secondaire I, il est vrai, est très fortement influencé par les changements économiques et sociaux et doit par conséquent être souple pour rester fonctionnel; il est pour ainsi dire perpétuellement dans une phase de transition.

La lecture de ce rapport doit se faire en relation avec d'autres rapports de la CDIP. Le Dossier 31: „Degré secondaire I: situation actuelle“, élaboré lui aussi par notre groupe d'étude, est un point d'appui important pour nos réflexions et pour les idées que nous développons dans le présent document.

Au chapitre cinq de ce rapport, nous proposons deux modèles structurels pour le Secondaire I de demain. Ils sont présentés de façon générale, mais on peut trouver dans le dossier 34B de la CDIP, intitulé „Nouvelles formes d'enseignement et d'organisation scolaire“ des exemples concrets de leurs applications.

Enfin, la Commission pédagogique de la CDIP travaille actuellement sur un projet qui traite de l'ensemble du Secondaire II et de l'introduction d'un examen à la fin de la scolarité obligatoire. Et, dans ce contexte, la réflexion s'étend à l'organisation de la 9e année scolaire et au passage du Secondaire I au Secondaire II. Une publication est prévue.

1 Contexte socio-économique *

Les réformes scolaires doivent aussi être fonction du contexte économique et social dans lequel elles se placent. Une réforme doit apporter une réponse, à la fois, aux changements dynamiques qui s'opèrent au sein de la société, et aux défis que nous réserve l'avenir. Les structures actuelles du Secondaire I sont-elles à même de le faire? - telle est la question qu'il convient d'étudier.

Dans le rapport de l'OCDE intitulé „La politique de l'éducation en Suisse“ (1990), il est dit que les structures scolaires, et plus particulièrement celles du Secondaire I, sont étroitement liées au contexte économique et social du pays. Or, bien que ce contexte ait subi des modifications fondamentales, dans la plupart des cantons les structures scolaires sont demeurées inchangées. L'école hésite donc à tenir compte des profonds changements qui s'opèrent au sein de la société.

La société d'aujourd'hui a, vis-à-vis de la jeunesse, des exigences qui ne sont plus les mêmes qu'autrefois, et ces exigences vont encore changer. La modification du contexte qui l'entoure fait que la jeunesse a changé elle aussi. L'école ne peut trouver sa légitimation que dans la prise en compte de tous ces changements et des nouvelles données qui en résultent: nouvelles conditions de vie de la jeunesse et nouvelles exigences de l'économie et de la société. Nous allons exposer brièvement quelques-uns des principaux aspects de ces nouvelles données.

1.1 Formation professionnelle

La plupart des professions exigent des qualifications nouvelles. La haute technicité de l'électronique permet d'automatiser quantité d'opérations. Ce qui était fabrication artisanale, travail de précision, est confié maintenant, dans la plupart des cas, à l'électronique et implique le maniement d'ordinateurs. Le secteur des services prend par ailleurs de plus en plus d'extension et occupe aujourd'hui déjà plus de la moitié de la population active.

L'économie moderne est caractérisée par une innovation constante au niveau management, recherche et production. Autres caractéristiques encore: la spécialisation, une grande mobilité, les contraintes écologiques, une concurrence qui s'accroît sur le plan national et international, des rationalisations permanentes. Outre des connaissances de base solidement étayées, en particulier dans le domaine des langues - langue

* Pour plus de précisions sur ce thème, se référer à l'annexe I

maternelle et langues étrangères (étant donné les imbrications internationales de l'économie) - et en mathématiques, et outre les vertus traditionnelles qu'implique tout travail - performance, endurance, fiabilité - on exige aujourd'hui des qualifications à la fois plus hautes et plus abstraites. Il faut avoir en effet la capacité de travailler en équipe, d'assumer des responsabilités, d'analyser et de résoudre des problèmes, de faire preuve de créativité, avoir aussi une pensée contextuelle, de l'esprit d'initiative, et la volonté de se perfectionner et de se spécialiser.

L'école doit certes permettre de se qualifier pour la vie active, mais là ne doit pas être son seul souci. Les qualifications que nous venons de citer doivent être visées en effet, non dans l'idée de faire de l'école, ou même des élèves, des instruments au service de l'économie, mais dans une perspective éducative beaucoup plus large, celle de bâtir une société humaine et démocratique.

1.2 Famille

Les structures familiales se sont déjà considérablement modifiées et continuent encore de le faire. Même si dans bien des cas l'image de la famille traditionnelle s'est maintenue, on peut constater les changements, même dans les petites communes. La modification des structures familiales fait que l'école se voit imposer des exigences nouvelles, notamment dans le domaine de la formation de la personnalité.

1.3 Aspirations parentales

Suite à l'expansion de l'enseignement dans les années 60 et 70, toujours plus nombreux sont les parents qui atteignent un plus haut niveau d'instruction que par le passé et qui veulent pour leurs enfants une formation au moins équivalente à celle qu'ils ont reçue. Ils sont conscients que, dans un pays qui ne peut tabler sur des matières premières, les qualifications professionnelles sont le seul moyen de parvenir à un certain confort matériel, mais que les exigences professionnelles vont toujours croissant, et que le certificat de maturité devient une condition préalable indispensable pour un nombre toujours plus grand de professions. D'où les exigences de qualité qu'ils ont pour leurs enfants vis-à-vis de l'école. Dans la pratique, cela se traduit par une plus forte demande pour les filières de formation de haut niveau. En revanche, la filière à exigences élémentaires accueille de moins en moins d'élèves, et tous les efforts qui ont été faits jusqu'ici pour la revaloriser n'ont pas réussi à renverser cette tendance.

Si l'on ne veut pas que l'école aille à l'encontre des aspirations des parents, il faut que ces derniers soient associés aux processus de décision. Ce qui devrait avoir pour conséquence que la filière à exigences élémentaires continue à voir diminuer ses effectifs, et le gymnase augmenter les siens.

1.4 Santé

Les conditions de vie de la jeunesse actuelle sont également devenues plus difficiles dans le domaine de la santé, psychique et physique. Beaucoup de jeunes, notamment, sont particulièrement exposés aux dangers de la drogue et du sida. Mais d'autres problèmes encore peuvent peser sur la jeunesse, comme, par exemple, la violence quotidienne, le chômage, l'isolement et le manque de solidarité, les dangers qui menacent l'environnement, les différences de niveau de vie et, partant, le fossé qui se creuse entre les riches et les pauvres.

1.5 Mass media

Les media influencent la jeunesse, sa façon de percevoir les choses, son comportement culturel, son attitude face au travail, la formation de ses intérêts, le niveau de ses connaissances et son échelle des valeurs. Utilisés au quotidien, les media peuvent ouvrir de nouveaux horizons et être source de créativité, mais ils peuvent aussi conduire à une consommation passive, à des connaissances superficielles et non assimilées - parce que mal comprises, à un comportement asocial. L'école, avec ses modestes moyens, a une position délicate vis-à-vis des media. Sa force tient dans l'expérience directe, centrée sur l'individu, qui se distingue qualitativement de l'expérience indirecte transmise par les media.

1.6 Pluralisme culturel

La diversité culturelle de la population se reflète au sein de l'école. Au degré secondaire I, dans les sections ou filières à exigences élémentaires, la proportion des élèves d'origine culturelle différente se situe en moyenne autour de 41%, tandis que dans les filières à exigences élevées elle est de l'ordre de 17%. C'est donc dans la filière à exigences élémentaires que l'on trouve la plus forte proportion d'enfants d'origine étrangère, et c'est cette même filière qui accueille aussi les éléments les plus faibles de la population autochtone. A noter également, la structure d'origine de la population étrangère: à la fin des années 80, 70% des personnes d'origine étrangère résidant en Suisse venaient des pays du bassin méditerranéen. La grande majorité d'entre elles (90%) appartenait à des milieux défavorisés - classe moyenne inférieure tout au plus - (ouvriers non qualifiés, employés). En revanche, les personnes en provenance de pays voisins du nord de la Suisse, - Allemagne, France et Autriche - appartenaient, pour un tiers environ, à la classe moyenne supérieure (cadres, professions dites „académiques“ et artistiques). Ces différences de classes sociales se reflètent très nettement dans la façon dont ces dernières sont représentées dans les différents degrés de la scolarité: plus on monte dans la hiérarchie des degrés et des niveaux scolaires, plus forte en effet est la proportion des élèves en provenance de pays voisins non-méditerranéens. C'est un phénomène qui n'a d'ailleurs rien de très surprenant car ces élèves vont généralement

à l'école dans la région de Suisse où l'on parle leur langue maternelle. (Données tirées de: Office fédéral de la statistique 1992.)

Le pluralisme culturel que l'on constate au sein de l'école et de la société exige, pour une coexistence fructueuse, la reconnaissance des différences qui existent sur les plans ethnique, linguistique et religieux.

2 Problématique de la structure traditionnelle du degré secondaire I

Ce que l'on appelle structure „traditionnelle“ du premier cycle de l'enseignement secondaire est une structure caractérisée par une différenciation verticale en filières ou sections hiérarchisées et relativement étanches. Nous allons formuler à son égard un certain nombre de réserves, fondées essentiellement sur des données empiriques.

2.1 Classification des élèves en fonction du niveau de leurs performances

La répartition des élèves dans différentes filières repose, entre autres, sur l'idée qu'il est possible de classer les élèves en différentes catégories, de la catégorie des plus forts à celle des plus faibles. Les conclusions de bien des études sur le sujet peuvent, en gros, se résumer ainsi: le niveau moyen des performances scolaires varie selon les filières. Par contre, il y a des recouvrements importants entre les différentes filières en ce qui concerne les performances individuelles des écolières et des écoliers. Ces recouvrements existent

- indépendamment du fait que la sélection ait lieu après 4, 5 ou 6 années d'école primaire
- indépendamment du fait que les élèves soient répartis dans 2, 3 ou 4 filières, et,
- indépendamment du mode de sélection utilisé.

Les résultats d'une enquête représentés ci-après illustrent bien le problème.

Tableau 1: Exemple des recouvrements des performances scolaires entre plusieurs filières

L'enquête dont les résultats ont été illustrés dans le tableau précédent a été menée par Haefeli et al. dans le canton de Zurich (1979). Le schéma reflète la situation en 7^e année de scolarité, à l'issue de la période probatoire, et les données qui y figurent correspondent à la moyenne des résultats obtenus par les élèves en mathématiques et en allemand. Dans le canton de Zurich, la 7^e est la première année de Secondaire I et compte quatre filières distinctes: exigences élémentaires, exigences moyennes, exigences élevées, gymnase. Les meilleurs élèves de la filière à exigences élémentaires arrivent aux mêmes scores que les élèves les plus faibles de la section gymnasiale. Les meilleurs élèves de la filière à exigences moyennes obtiennent des résultats comparables à ceux de la moyenne des élèves du gymnase. Les meilleurs élèves de la filière à exigences élevées obtiennent, à l'instar des meilleurs élèves du gymnase, le maximum de points. Enfin, les gymnasiennes et gymnasiens les plus faibles se situent à un niveau qui correspond au niveau moyen des élèves de la filière à exigences moyennes. Il est donc évident que l'on ne parvient pas à éviter les recouvrements, même avec quatre filières, et même entre la filière la moins exigeante et la filière du niveau le plus haut.

Ces recouvrements considérables rendent très discutable la division en filières. Les enseignants savent bien que les performances des élèves des différentes filières se rejoignent, et ils sont conscients aussi des écarts importants qui existent entre les performances des élèves d'une même classe. On le voit non seulement dans le large éventail que couvrent les notes qu'ils délivrent, mais aussi dans leurs conversations. Il n'est pas rare en effet d'entendre les enseignants des classes à exigences élevées dire que tel ou tel élève serait beaucoup plus stimulé au gymnase, tandis que tel ou tel autre serait mieux à sa place dans une classe à exigences moyennes. Ils confirment ainsi qu'aujourd'hui déjà, dans un Secondaire I organisé en filières, leur enseignement doit répondre pratiquement à toute la gamme d'aptitudes que couvre l'ensemble d'une volée. Les enseignants des classes à exigences moyennes, quant à eux, savent que les performances scolaires de leurs meilleurs élèves sont au moins équivalentes aux performances des élèves des classes à exigences élevées. Enfin, pour ce qui est des enseignants des classes pré-gymnasiales, ils disent à qui veut l'entendre qu'ils ont dans leurs effectifs des élèves qui ne devraient pas s'y trouver.

Résumé

Contrairement aux attentes, la répartition des élèves dans différentes filières au niveau du 1er cycle de l'enseignement secondaire ne permet pas de constituer des groupes d'élèves de même niveau. On retrouve dans chacune des filières une grande partie de l'éventail des performances scolaires de toute une volée. La classification en filières n'est manifestement pas adaptée à l'hétérogénéité des performances des élèves. La question qui se pose est de savoir si d'autres structures permettraient de mieux réaliser le postulat de départ, à savoir: promouvoir de façon optimale les capacités de chacun.

2.2 Différences de performances selon les disciplines

Dans une stricte répartition des élèves dans différentes filières correspondant à différents niveaux de performances (par ex.: filière à exigences élémentaires, filière à exigences moyennes, pré-gymnase), on part du principe que les élèves obtiennent dans toutes les disciplines ou, du moins, en moyenne sur l'ensemble des disciplines, des résultats assez faibles, moyens ou bons. Ce n'est pourtant pas le cas pour tous les élèves.

Dans les structures coopératives ou intégrées, il est possible de placer les élèves à différents niveaux d'exigences en fonction de leurs capacités individuelles dans différentes disciplines. Ce type de classification par discipline est généralement limité à la première langue étrangère (Langue 2) et aux mathématiques. Les autres disciplines sont dispensées à l'ensemble de la classe pour répondre à une nécessité d'ordre social - l'appartenance à un groupe stable.

La proportion des élèves qui, dans des structures coopératives ou intégrées, profitent de cette possibilité de différenciation des performances par discipline est extrêmement variable, allant d'un faible pourcentage seulement à plus de la moitié des effectifs. Il y

a maintes raisons à cela. Outre la position du personnel enseignant sur la question, la structure scolaire mais aussi, et surtout, son organisation interne sont à cet égard des facteurs déterminants. Nous avons choisi comme exemple pour illustrer notre propos une structure intégrée, telle qu'elle se présente dans le canton de Genève, et telle qu'on la trouve aussi dans une école du canton de Berne.

A Genève, 3 des 17 collèges du canton ont adopté une structure intégrée. Dans ces 3 collèges dits „collèges à niveaux et à options“, l'allemand et les mathématiques sont des disciplines à niveaux. En 9^e année de scolarité, il y a ainsi quatre niveaux différents en allemand (première langue étrangère) et en mathématiques; en 8^e année, il n'y en a plus que trois. Le niveau A regroupe les élèves les plus performants, le niveau D les plus faibles. Il y a, en ce qui concerne l'allemand, un groupe supplémentaire où sont réunis tous les élèves qui sont dispensés de suivre cette discipline. Le tableau ci-après montre la répartition des élèves, en pourcentages, au cours de la 9^e année de scolarité. Le total des effectifs des trois collèges s'élève à 581 élèves.

Tableau 2: Répartition des élèves dans les disciplines à niveaux, Langue 2 et Mathématiques, dans les trois collèges genevois à structure intégrée (année scolaire 1991/92, en %)

<div> <div>niveau allemand</div> <div>niveau mathéma- tique</div> </div>	A	B	C	D	total
A	41.0	8.3	0.3		49.6
B	11.0	11.2	2.9	0.3	25.5
C	1.4	5.0	8.3	2.4	17.0
D		0.3	1.7	0.3	2.4
dispensé	2.1	1.2	1.7	0.5	5.5
total	55.4	26.0	15.0	3.6	100.0

Dans cet exemple de structure intégrée, il s'avère que 40% environ des élèves suivent les deux disciplines concernées à des niveaux différents. Dans une structure à filières distinctes, ces 40% d'élèves ne seraient donc pas à leur juste place dans une des deux disciplines (niveau trop élevé ou au contraire trop faible). Environ 60% des élèves

(60,8% précisément) pourraient par contre, dans une structure scolaire à filières hiérarchisées, être affectés à des niveaux correspondant à leurs aptitudes, soit:

- 41% au niveau A (deuxième niveau) dans les deux disciplines
- 11,2% au niveau B (deuxième niveau) dans les deux disciplines
- 8,3% au niveau C (3e niveau) dans les deux disciplines
- 0,3% au niveau D (niveau le plus bas) dans les deux disciplines

On peut relever dans le tableau précédent d'autres éléments intéressants en ce qui concerne la répartition des élèves. Par exemple, il n'y a personne qui suive le niveau le plus bas (D) en mathématiques et le plus haut niveau (A) en allemand. Par contre, 2,1% des élèves sont dispensés des cours d'allemand et fréquentent cependant le plus haut niveau (A) en mathématiques.

L'école Spiegel, dans la commune de Köniz (BE) a opté elle aussi pour une structure intégrée mais son organisation interne est différente. Trois disciplines - langue maternelle, première langue étrangère (Langue 2) et mathématiques - sont dispensées à deux niveaux différents. Là encore, on obtient des pourcentages du même ordre que dans l'exemple genevois: 40% environ des élèves ne fréquentent pas le même niveau dans les trois disciplines concernées.

Résumé

Il y a une proportion considérable d'élèves qui obtiennent des résultats différents selon les disciplines. La question qui se pose est de savoir s'il convient d'en tenir compte au niveau des structures scolaires, de façon à ce que ces élèves ne soient pas soumis alternativement à des exigences trop faibles ou trop élevées.

2.3 Profil des performances des élèves tout au long de leur scolarité

Il est une conception statique de l'éducation qui part du principe que les bons élèves resteront bons élèves et les moins doués resteront moins doués. Elle justifie le fait que l'on opère une sélection précoce et que l'on répartisse les élèves dans différentes filières offrant peu de possibilités de transferts. Les systèmes scolaires organisés selon ce principe renforcent la tendance des parents à vouloir que leurs enfants intègrent le plus tôt possible la filière du niveau le plus élevé.

En revanche, il est une conception plus dynamique qui table sur le fait que l'individu change, même tardivement, dans son cursus scolaire et professionnel. Un système scolaire basé sur ce principe opérera une sélection relativement tardive et garantira une perméabilité suffisante entre les différentes filières ou niveaux d'exigences. Cette conception dynamique de l'éducation, et les structures scolaires qui lui sont associées, sont étayées, entre autres, par les résultats de la recherche sur la validité des performances

scolaires en tant que pronostics. On ne peut guère se fier aux certificats de fin d'études primaires, tests de passage et avis des instituteurs pour prévoir le succès ou l'échec au niveau secondaire (Ingenkamp 1993). Cela ne tient pas seulement à la modification du comportement de l'élève dans ce nouveau contexte qu'est pour lui le degré secondaire, mais aussi, par exemple, au fait que les critères d'évaluation varient considérablement d'un enseignant à l'autre et que les profils d'exigences des degrés primaire et secondaire sont très différents. Il convient à ce propos de noter également cette remarque: „Il ressort de différentes analyses que plus l'origine sociale des élèves est élevée, plus les maîtres ont tendance à recommander la filière gymnasiale. Etant donné que dans les milieux favorisés le niveau d'ambition des parents et l'influence qu'ils exercent sur l'orientation de leurs enfants sont également plus élevés, il y a là un cumul de facteurs qui concourent à un déséquilibre social“ (Ingenkamp 1993).

Si, en dépit du caractère peu fiable que revêtent en matière de prévision les notes, l'opinion des instituteurs, les examens d'admission et les tests, il y a relativement peu de changements de filières dans les systèmes scolaires qui opèrent un cloisonnement vertical, cela tient avant tout au manque de perméabilité de ces systèmes. Il faut relever aussi que, jusqu'à présent, on n'a jamais cherché à savoir combien, parmi ceux qui sont écartés de filières jugées trop exigeantes, auraient été réellement aptes à les fréquenter.

Dans les structures qui offrent davantage de possibilités de transfert, on tient compte du fait que le comportement en matière d'apprentissage et les performances scolaires, utilisés comme „indicateurs“, ne sont pas des critères stables, et que l'on ne peut donc prévoir clairement l'évolution ultérieure des élèves. Il est considéré qu'à eux seuls, les succès ou les échecs scolaires antérieurs ne sont pas déterminants pour la suite de la scolarité.

Lorsqu'il existe, de par les structures, davantage de perméabilité entre les filières, elle est utilisée. C'est ce que montrent des recherches empiriques portant sur la perméabilité dans différents types de structures scolaires. Nous avons choisi ici comme exemple (tableau 3) l'école Manuel à Berne, école de type coopératif. Les élèves y sont répartis dans différentes filières. Ils ont, en fonction des résultats obtenus, la possibilité de suivre les cours d'allemand, de français et de mathématiques dans une filière de niveau supérieur ou inférieur. S'ils opèrent un changement de niveau dans deux de ces disciplines, ils doivent changer de filière. De 1980 à 1992, environ 20% des élèves qui avaient été dirigés au départ vers la filière à exigences élémentaires („Realschule“, de la 5e à la 9e année de scolarité) sont passés ensuite dans la filière du niveau immédiatement supérieur et ont pu s'y maintenir („Sekundarschule“). Près de la moitié d'entre eux ont dû, pour ce faire, redoubler une année. Dans une école traditionnelle, passer dans une filière d'un niveau supérieur sans redoubler une année est chose rare. A l'école Manuel, 6% des élèves qui avaient été répartis au départ dans la filière la plus exigeante ont terminé leur scolarité dans la filière à exigences élémentaires. Dans une école ordinaire, 13% environ des élèves passent dans une filière de niveau moins élevé dans le courant de leur scolarité et 1 à 2 % seulement sont promus dans une filière de niveau plus élevé.

Par conséquent, comparée à celle d'une école ordinaire, la perméabilité est plus importante à l'école Manuel, et ce dans les deux sens (Amt für Bildungsforschung/Office de la recherche en éducation 1992).

Tableau 3: Exemple de la perméabilité offerte dans une structure scolaire coopérative. Tableau comparatif de la répartition des élèves au début et à la fin de leur scolarité à l'école Manuel, de 1980 à 1992

	Type d'école fréquenté à l'entrée en 5e année de scolarité			
	„Realschule“ (exigences élémentaires)		„Sekundarschule“ (exigences moyennes)	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Total d'élèves entrant en 5e année	195	100.0%	547	100.0%
Ecole fréquentée en fin de scolarité *				
- „Realschule“	155	79.5%	33	6.0%
- „Sekundarschule“	38	19.5%	365	66.7%
- prégyrnase	2	1.0%	149	27.2%

* Elèves qui ont quitté l'école entre l'année scolaire 1979/80 et l'année scolaire 1991/92.

Elèves qui ont effectué l'ensemble de leur scolarité à l'école Manuel uniquement.

Sur 40 élèves qui sont passés de la „Realschule“ à la „Sekundarschule“, 24 l'ont fait sans redoublement de classe.

Dans le cadre des expériences AVO (expériences de regroupement des classes dans les degrés supérieurs de la scolarité obligatoire) à Zurich, 40% environ des élèves ont changé de filière au moins une fois au cours du 1er cycle de l'enseignement secondaire, les transferts ascendants étant au moins aussi nombreux que les transferts vers une filière de niveau moins élevé (Rosenberg 1987).

Quantité d'analyses ont permis de démontrer que les capacités intellectuelles ne sont pas une grandeur constante. Böhnel (1993) mentionne une étude longitudinale portant sur 252 enfants et adolescents de 6 à 18 ans et montrant que, lors de tests d'intelligence, dans 60% des cas, le QI varie de 15 points ou plus au fil des années. Pour 15% des élèves seulement, les résultats sont relativement constants, les variations observées étant de 10 points maximum. Ces différences importantes font qu'il n'est pas possible de prévoir de façon certaine l'évolution ultérieure des élèves.

Résumé

Les performances des élèves peuvent évoluer au cours du 1er cycle de l'enseignement secondaire. La question qui se pose est de savoir si les structures scolaires doivent être aménagées avec suffisamment de souplesse pour pouvoir tenir compte de cette évolution.

2.4 Groupes d'apprentissage homogènes et hétérogènes

La question de savoir si le succès de l'apprentissage est plus élevé dans des groupes homogènes (élèves de même niveau) ou hétérogènes (élèves de niveaux différents) fait l'objet de recherches depuis les années trente. Avec des groupes homogènes, on constitue des classes de bons élèves (ex. gymnase), des classes d'élèves moyens (classes à exigences moyennes) et des classes d'élèves plus faibles (classes à exigences élémentaires). Avec des groupes hétérogènes, on trouve réunis dans la même classe des bons élèves, des élèves moyens et des élèves dits faibles. Les nombreuses enquêtes qui ont été menées ont fait l'objet d'études comparatives dont les résultats ont été publiés. Hopf (1976) résume ainsi les conclusions de son analyse: „Au stade où en est la recherche, il est permis de considérer comme fiable l'assertion selon laquelle les élèves dits faibles, qui ont un rythme d'apprentissage relativement lent, obtiennent des résultats nettement meilleurs lorsqu'ils font partie de groupes hétérogènes. Par contre, on ne peut rien dire de précis sur les incidences d'une différenciation des performances sur les élèves moyens, et, pour ce qui est des bons élèves, il semble qu'à la longue ils ne sont pas moins stimulés dans des groupes hétérogènes que dans des groupes homogènes. Il n'y a en tous cas, en ce qui les concerne, aucune indication sérieuse de préjudices encourus à faire partie de groupes d'apprentissage hétérogènes“. Krampen (1993) note ceci: „L'étude comparative des conclusions enregistrées à l'échelon international indique donc que les élèves plus faibles et, en partie aussi, les élèves moyens peuvent profiter davantage d'un enseignement dispensé dans des groupes d'apprentissage hétérogènes que d'un enseignement dispensé dans des groupes homogènes. Par contre, et contrairement aux craintes souvent exprimées, on n'observe aucune diminution des performances chez les bons élèves qui font partie de groupes hétérogènes.“ On constate en revanche une baisse des performances dans les groupes homogènes d'élèves plus faibles. Il en résulte que les différences de performances entre les groupes homogènes ont tendance à s'accroître et qu'un changement de groupe (perméabilité) n'est plus guère possible.

Certaines analyses concluent certes à la supériorité des groupes homogènes d'élèves très doués, mais seulement lorsqu'il s'agit de classes à effectifs réduits (10, 11 élèves) et moyennant des programmes d'appui particuliers, avec des enseignements, des objectifs d'apprentissage, des méthodes et des matériels particuliers eux aussi (Krampen 1993). Mais dans de telles conditions, tout porte à croire que l'on pourrait obtenir, avec n'importe quel groupe, un niveau plus élevé que dans des conditions „normales“.

Le groupe hétérogène offre un précieux avantage sur le plan social: les élèves y sont mieux préparés à la diversité des personnes qu'ils sont appelés à côtoyer dans une société pluraliste. Il a été démontré que réunir dans une même classe des élèves qui sont doués et d'autres qui le sont moins contribue à améliorer la reconnaissance mutuelle et facilite l'adaptation sociale. Cela a été vérifié surtout chez les élèves particulièrement doués du degré secondaire (Hopf 1976). Il est dit aussi parfois que dans les groupes hétérogènes on note chez les moins doués une peur des examens légèrement accrue, un manque d'intérêt pour l'école, et une image de soi plus négative. Toutefois, on a constaté par ailleurs, dans des groupes homogènes du niveau d'exigences le plus bas, un manque de motivation, un manque d'intérêt pour l'école et peu d'angoisse vis-à-vis des examens, choses que les auteurs ont interprétés comme étant de la résignation, de l'indifférence et de l'indolence (Krampen 1993).

Les recherches sur la corrélation entre l'homogénéité ou l'hétérogénéité du groupe d'apprentissage et la réussite scolaire ont un point faible, en ce sens qu'elles ne tiennent pas compte d'autres critères tels que, par exemple: les attentes, l'attitude et les compétences des enseignants, le mode et les moyens d'enseignement, la proportion, au sein des groupes hétérogènes, d'élèves plus doués et d'élèves plus faibles. Il est tout aussi peu tenu compte aussi, dans ce type de recherches, de l'idée que les élèves ont d'eux-mêmes, de leur attitude vis-à-vis de l'école, de leur comportement social, ou des influences de l'environnement, alors que ce sont là des facteurs qui influencent également le niveau de leurs performances. Les facteurs susmentionnés (compétences des enseignants, mentalité des élèves, etc.) sont manifestement plus déterminants pour le succès de l'apprentissage que le fait que le groupe que constitue la classe soit homogène ou hétérogène (Böhnel 1993).

Par ailleurs, les recherches sur l'efficacité de l'apprentissage dans des groupes homogènes et hétérogènes sont d'autant plus difficiles qu'il n'est guère possible de former des groupes véritablement homogènes. Pour donner un exemple, nous dirons que si l'on veut comparer les performances de groupes homogènes et hétérogènes en allemand, force nous sera de constater qu'à l'intérieur même de cette discipline il existe aussi des différences de performances considérables au niveau de la compréhension - orale et écrite - et de l'expression - langage parlé et écrit. Par conséquent, pour obtenir des groupes quelque peu homogènes, il faudrait former chaque fois deux groupes pour chacun des quatre domaines de compétences précités.

Deux études de longue durée menées dans le cadre du service de pédiatrie de l'hôpital de Zurich ont révélé que dans une classe de 6e année, certains élèves avaient déjà commencé leur puberté depuis trois ou quatre ans, alors que pour d'autres ça n'allait être le cas qu'une ou deux années plus tard. La chose s'explique certes par les différences d'âge, mais, partant du principe que l'„on peut étendre cette réflexion à tous les autres domaines du développement, cela signifie, par exemple, que dans cette même classe, il y aura probablement des enfants qui auront, en arithmétique, une faculté de compréhension correspondant au stade de développement d'un enfant de 10 ans

seulement, alors que chez d'autres elle sera équivalente à celle d'un adolescent de 15 ou 16 ans. Leur maître est alors confronté à une très lourde tâche, puisque, en ce qui concerne leur développement intellectuel, il peut y avoir jusqu'à six années d'écart entre ses élèves. (...) Dès lors, le seul moyen qu'il a de se montrer équitable, c'est de s'occuper d'eux individuellement, c'est-à-dire d'adapter ses exigences au développement personnel de chacun. Sa tâche est d'autant plus difficile que, souvent, un même enfant a des capacités plus ou moins développées selon qu'il s'agit de lire, écrire ou compter. (...) C'est à l'âge où les enfants sont les plus différents du point de vue croissance et développement que dans nos écoles, avec le passage entre le 1er et le 2e cycle de l'enseignement secondaire, on prend des décisions extrêmement importantes pour leur formation professionnelle ultérieure. Pour des raisons d'ordre biologique, il serait extrêmement souhaitable que nous ayons à ce moment là un système scolaire plus perméable que le nôtre.“ (Largo 1987)

Résumé

Les analyses montrent que la constitution de groupes homogènes sur la base des capacités et des performances scolaires s'avère difficile, même dans une seule discipline, et plus encore dans toutes les disciplines. Elles indiquent aussi que, dans l'ensemble, l'efficacité de l'apprentissage peut être plus élevée dans des classes hétérogènes que dans des classes homogènes - à condition qu'il y soit opéré une différenciation interne. Par ailleurs, les groupes hétérogènes offrent un cadre plus propice au développement de la compréhension mutuelle entre élèves doués et moins doués, par delà les barrières du sexe et de l'origine ethnique. En ce qui concerne les structures scolaires, la question est de savoir si ces quelques constatations sont à transposer dans la pratique, en encourageant la formation de groupes d'apprentissage hétérogènes avec enseignement différencié.

2.5 Filière pour élèves moins doués

Deux arguments sont avancés pour justifier la création d'une filière pour élèves dits faibles:

- La possibilité de prendre des mesures didactiques adéquates, permettant de développer leurs capacités de façon optimale.
- Ceux qui sont plus doués doivent être „protégés“ des plus faibles pour pouvoir, de leur côté, obtenir des résultats optimaux.

Si les élèves plus faibles sont rassemblés dans une filière (filière à exigences élémentaires), on ne parvient pas, „même avec les meilleures intentions du monde“, à créer un groupe homogène. L'éventail des performances des meilleurs élèves de ladite filière correspond, comme nous l'avons déjà montré au chapitre 2.1, à celui des élèves d'une filière plus élevée. Il serait faux par conséquent de n'adopter dans les classes de cette filière que des mesures didactiques destinées à des élèves dits faibles, parce que

leurs meilleurs élèves seraient défavorisés. Il faut une didactique qui couvre presque tout l'éventail des capacités, qui soit adaptée aux plus faibles comme aux plus doués.

Autre contre-argument à avancer dans ce contexte, les découvertes socio-psychologiques concernant l'influence du groupe (peer group) et la fonction de l'image de référence - c.-à-d. l'exemple - sur l'individu. L'influence des congénères sur les intérêts et le mode de vie personnels est particulièrement marquée chez les adolescents. Les „plus faibles“ ont besoin de l'exemple des „plus forts“. Ce n'est pas seulement valable pour l'apprentissage, cela vaut aussi pour le comportement social. Si ceux dont les performances sont plus faibles sont regroupés dans une même classe, dans la plupart des cas leur motivation à l'étude se dégrade et bon nombre d'entre eux finissent par se résigner. Ces élèves là savent pertinemment qu'ils font partie des „mauvais“ et adaptent l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, à ce qu'ils considèrent comme un „fait établi“ (Keim 1975). Le regroupement des élèves les moins doués ne fait qu'accroître les manques en matière d'instruction des couches sociales les plus défavorisées, et renforce la sélection sociale (Backman, Secord 1972, cit. dans Isenegger 1978). De telles classes sont par ailleurs particulièrement pesantes pour les enseignants. Quant aux parents, il n'est pas rare que l'intégration de leur enfant dans ce type de classes soit considérée comme une catastrophe - avec les conséquences que cela implique au niveau de l'enfant.

Tout cela est vrai, mais à des degrés divers: en effet, si la moitié ou plus des effectifs d'une même volée fréquente la filière la moins élevée, la situation n'est pas aussi dramatique, parce qu'il est alors évident, aux yeux du public, que la filière compte aussi de „bons“ éléments. Son image est revalorisée, et les attentes sont plus élevées. Mais, plus la proportion que représentent les classes à exigences élémentaires est faible, plus c'est grave pour les élèves concernés.

Enfin, il en va de la protection des „plus forts“. Au chapitre 2.4, qui traite des groupes d'apprentissage homogènes et hétérogènes, il a déjà été noté que le groupe hétérogène offrait de meilleures conditions de préparation à la vie dans une société pluraliste. Comenius faisait déjà état des avantages que présente le groupe hétérogène pour les plus doués: „Quiconque instruit ses semblables se forme lui-même. Celui qui veut progresser dans ses études devrait trouver des élèves auxquels il pourrait enseigner tous les jours ce que lui-même est en train d'apprendre“ (Comenius, cit. par Vierlinger 1993, p. 28). Les origines de l'„enseignement mutuel“ - dans lequel certains élèves, sous la directive du maître, instruisaient leurs camarades moins avancés - remontent au début du 19e siècle (Jenzer 1991). On retrouve aujourd'hui, sous d'autres appellations, des formes d'enseignement analogues et l'on procède à leur évaluation scientifique (tutorat par les pairs, travail en équipe, groupes de besoin). Il est recommandé d'opérer des formes de regroupement au sein des classes, ce qui permet d'obtenir davantage de souplesse, et de mieux tenir compte des caractéristiques des élèves que l'on ne peut le faire à travers la création de filières distinctes. Entrent dans ces caractéristiques individuelles, outre les aptitudes personnelles, la capacité de concentration, les angoisses, les intérêts, le rythme d'apprentissage, et le mode d'apprentissage de chacun. Toutes

ces caractéristiques - pertinentes à la fois pour l'enseignement et pour l'apprentissage - se retrouvent dans les classes homogènes et dans les classes hétérogènes, et elles exigent de la part de l'enseignant une réponse appropriée sur le plan pédagogique et didactique. Une différenciation interne est, dans tous les cas, une condition indispensable au succès de l'apprentissage.

Résumé

Si l'on réunit les élèves plus faibles dans une même filière, dans bien des cas leur motivation se dégrade, et leur envie de travailler aussi. Ils endossent l'étiquette de „mauvais élèves“, ce qui peut dériver sur des troubles de l'apprentissage et du comportement, manifestés parfois par un comportement asocial. Le phénomène de dévalorisation sociale s'accroît et les manques éducationnels augmentent encore. Par ailleurs, les élèves des filières supérieures passent à côté de processus d'apprentissage importants sur le plan cognitif et social. Compte tenu de ces conséquences, la question est de savoir si la création d'une filière pour élèves plus faibles peut encore se justifier.

2.6 Elèves qui ont des difficultés particulières

Entrent dans ce groupe d'élèves tous ceux qui ont des difficultés d'apprentissage ou souffrent de troubles de comportement, et que l'on dirige généralement vers des classes spéciales. Beaucoup de parents craignent que leurs enfants ne soient pas suffisamment stimulés dans ce genre de classe, qu'ils ne puissent réintégrer une classe ordinaire, et ne se retrouvent isolés, socialement parlant. Ils s'opposent donc à l'affectation de leurs enfants dans des classes spéciales. Afin que le plus grand nombre possible de jeunes qui souffrent de troubles de l'apprentissage, du développement et du comportement puissent être intégrés dans les classes régulières de la scolarité obligatoire, des mesures d'accompagnement sont indispensables. C'est en particulier parmi la jeunesse défavorisée que l'on a un haut potentiel de comportements déviants. Par souci d'auto-protection, la société déjà demande que l'école contribue de son côté à lutter contre la misère et l'exclusion par un système de soutiens et d'appuis particulier. Pour les jeunes les plus déshérités, de gros efforts sont nécessaires. A travers un certain nombre de mesures prophylactiques, on devrait pouvoir éviter le plus possible leur mise à l'écart. Cela nécessite des changements structurels sous forme de mesures d'appui et de soutien particulières, et la présence dans les écoles de spécialistes en pédagogie curative. Ils peuvent, grâce à une aide préventive, dépister les troubles de l'apprentissage et du développement et éviter ainsi à long terme des interventions plus conséquentes. Si, (en plus) des classes spéciales sont nécessaires, elles devraient être situées dans les mêmes bâtiments que les autres classes du Secondaire I.

Résumé

Les parents qui ont des enfants souffrant de troubles de l'apprentissage ou du comportement craignent qu'ils ne se retrouvent isolés dans des classes spéciales. Grâce à des mesures prophylactiques, on devrait pouvoir réussir à maintenir bon nombre d'entre eux dans leurs classes d'origine. Dans certains cas cependant, la classe spéciale, avec recours à des spécialistes, semble toutefois plus appropriée.

2.7 Répartition des élèves - en pourcentages - dans les différentes filières du Secondaire I

Les pourcentages d'élèves que totalisent les différentes filières du Secondaire I sont très différents selon les cantons et, au sein des cantons, selon les régions et les communes. Le relevé de la situation dans les cantons, en 7^e année de scolarité et au cours de l'année scolaire 1992/93, indique les écarts suivants (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique 1994):

- La catégorie „exigences élémentaires“ varie selon les cantons entre 17% (BS) et 47% (GL), le TI, avec 0% n'étant pas inclus. L'écart est donc de 30%. La moyenne suisse se situe à 32%.
- La catégorie „exigences étendues“ rassemble entre 51% (BE) et 80% (SO) des élèves. L'écart est donc de 29%. Les cantons du VS (25%) et du TI (0%) dans lesquels la catégorie „sans sélection“ est très répandue, ne sont pas compris. La moyenne suisse se situe ainsi à 60%.
- La catégorie „sans sélection“ totalise entre 0% (par exemple à GL) et 100% (TI). La moyenne suisse est de 8%.

Les différences entre cantons sont liées parfois à la structure socio-économique, mais parfois aussi elles sont difficiles à expliquer. Manifestement, il y a d'autres facteurs que les performances des élèves qui concourent à ce que tel ou tel nombre d'élèves fréquente telle ou telle filière. Les données indiquent par ailleurs expressément qu'il n'y a aucun critère objectif pour définir ce qu'est, par exemple, un „gymnasien“, un „élève de la filière à exigences moyennes“ ou un „élève de la filière à exigences élémentaires“.

Résumé

La proportion d'élèves que compte chacune des différentes filières du Secondaire I par rapport à l'ensemble des effectifs est extrêmement différente d'un canton à l'autre. Il n'est pas possible par ailleurs de donner une définition objective des types d'élèves qui les fréquentent.

2.8 Division en filières

La décision de créer une filière pour les jeunes dotés de capacités plutôt manuelles (classes pratiques), et une autre filière pour les jeunes plutôt doués intellectuellement (classes de culture générale) était autrefois plus ou moins justifiée. Ce critère de sélection n'est cependant plus valable aujourd'hui, étant donné les réalités nouvelles du monde du travail. Même celui qui exerce une activité manuelle doit en effet posséder certaines aptitudes intellectuelles pour pouvoir accomplir des tâches qui sont devenues beaucoup plus exigeantes. Il y a une baisse constante de la demande pour les activités manuelles simples; elles sont généralement déplacées vers les pays à bas salaires.

Le critère de sélection „aptitudes théoriques ou pratiques“ n'est pas défendable non plus parce que la mission de l'école est de former l'„être humain dans son ensemble“.

Résumé

La répartition des élèves en filières sur la base de leurs capacités manuelles et intellectuelles est contraire à la fois au principe d'une éducation globale et aux exigences actuelles du monde du travail. En ce qui concerne les structures du Secondaire I, la question est de savoir si elles doivent être organisées de manière à ce que tous les jeunes puissent acquérir une culture générale aussi élevée que possible, et si, pour ce faire, la stricte répartition en filières hiérarchisées se justifie.

2.9 Incidences de différentes structures scolaires sur les performances d'apprentissage

Pour savoir dans quel type d'école on obtient les meilleurs résultats, on peut se référer aux conclusions de recherches empiriques menées dans de nombreux pays et portant sur différents types d'école, école traditionnelle et école globale notamment. En dépit des nombreux problèmes méthodologiques que pose ce type de comparaison, il est possible de constater ceci:

- „Les différences qui existent entre les écoles au niveau des résultats des tests et sur le plan idéologique sont presque toujours plus importantes que celles qui existent entre les systèmes scolaires“ (Roeder 1980, Aurin 1987). Il s'avère „que ce sont les facteurs école et classe qui sont déterminants au niveau des résultats des tests, et non le système scolaire lui-même“ (Rosenberg 1988). D'autres enquêtes ont montré qu'il existe au sein d'une même école de grandes différences entre les branches ou groupes de disciplines (ex. disciplines du domaine littéraire ou disciplines du domaine scientifique et technique), et que l'efficacité des enseignants, par rapport aux résultats escomptés dans les diverses disciplines, peut varier énormément d'une année à l'autre. „Toutes ces études récentes semblent indiquer que les écoles n'ont pas systématiquement le même effet sur tous les élèves, mais plutôt des effets différents sur les différents types d'élèves“ (Reynolds 1990).

- Il y a entre les systèmes scolaires plus de similitudes que de différences. L'harmonisation des différents modèles structurels s'explique en partie par le fait que même l'école traditionnelle, articulée en filières, a été touchée par le vent de la réforme et qu'elle a adopté quantité d'éléments qui, à l'origine, étaient liés au concept d'école globale. Exemples (Klemm 1985):
 - abolition de tous les désavantages liés à la religion, à l'origine sociale, au sexe, à l'appartenance à telle ou telle région et à la nationalité. On cherche aussi par ce biais là à relever le niveau général d'éducation de l'ensemble de la population (exploitation maximale des réserves du pays sur le plan éducationnel);
 - évolution dans le sens d'une plus grande autonomie des écoles, et élargissement des possibilités d'intervention des enseignants, des parents et des élèves;
 - nouveaux plans d'études basés sur les théories de l'apprentissage;
 - humanisation des pratiques pédagogiques - nouvelle compréhension des rapports entre enseignants et apprenants;
 - nouvelles structures scolaires qui, mieux que ne le faisaient les structures traditionnelles, tiennent compte des caractéristiques individuelles des élèves, garantissent une plus grande perméabilité entre les différentes voies de formation, permettent davantage d'expériences d'ordre social, et offrent, dans une large mesure, le même éventail de disciplines à tous les élèves.

Lorsque il y a coexistence de plusieurs types de structures scolaires dans le même canton, on constate que la formation des enseignants, les plans d'études, les moyens d'enseignement, les procédures d'évaluation des résultats scolaires et le contrôle de l'enseignement sont tout de même identiques. Devant tant de similitudes, il n'est pas étonnant que l'on ne décèle aucune différence systématique des performances entre les différentes structures. Une étude internationale, à laquelle ont participé une vingtaine de pays, montre que les structures scolaires ne sont pas un déterminant essentiel de la réussite (ou de l'échec) scolaire. Cette étude a porté sur des de palèves de 13 ans, filles et garçons, testés dans deux disciplines - mathématiques et sciences naturelles. En Suisse, 3000 élèves de différents cantons ont ainsi été testés en 1991. L'étude a été conduite de telle manière que des comparaisons entre les différents types d'écoles cantonales étaient également possibles. Nous avons formulé ci-après quelques-uns de ses résultats:

- „Si l'on compare les cinq groupes suisses, on constate que ce sont les de palèves du canton du Tessin et de la Suisse romande qui obtiennent les meilleurs résultats. Etant donné leur scolarisation plus précoce, ils étaient en outre, au moment de l'enquête, en 7e ou 8e année de scolarité, contrairement à leurs camarades du groupe germanophone qui étaient pour la plupart en 6e ou 7e année. Le nombre d'années d'école déjà accompli a certes une incidence, mais les différences observées ne sont pas déterminantes. (....)
- En sciences naturelles, il n'y a aucune différence significative entre les différents groupes. (....) Ce résultat montre aussi que, considérées isolément et en tant qu'élément du système scolaire, les structures scolaires n'ont pas forcément un effet positif ou négatif sur les performances des de palèves. (....)

- Dans trois cantons - Berne, Zurich et Tessin - on a pu évaluer les résultats par type d'école. On arrive partout à la conclusion à laquelle on pouvait s'attendre: plus on avance dans la scolarité et plus l'école a des exigences élevées, plus les résultats sont bons. (...) Très nets également, les recoupements des performances des élèves des différents types d'écoles lorsqu'ils se situent à la limite entre deux niveaux de performance: les élèves des classes à exigences élémentaires atteignent d'aussi bons résultats que les élèves moyens des classes à exigences moyennes ou que les élèves les plus faibles du gymnase. Ce qui corrobore la nécessité d'avoir un système qui garantisse une perméabilité suffisante entre les différents types de classes. Les résultats de l'école globale du canton du Tessin (Scuola media) et du petit échantillon d'élèves fréquentant les écoles AVO (expérience de regroupement des classes des degrés supérieurs de la scolarité obligatoire), dans le canton de Zurich, prouvent bien que des systèmes scolaires perméables, avec classes principales et cours à niveaux dans les disciplines les plus importantes, sont des systèmes qui portent leur fruit. (...) Dans le canton de Zurich, les élèves des écoles AVO qui ont pris part à l'expérience obtiennent même de meilleurs résultats que les élèves qui fréquentent un 1er cycle secondaire en trois filières (classes à exigences de base, à exigences moyennes et à exigences étendues).
- Il va de soi que l'on ne peut évaluer une structure scolaire sur la seule base des performances des élèves en mathématiques et en sciences naturelles. Les performances des élèves dépendent de bien d'autres facteurs, et les constatations qui ont été faites dans le cadre de cette étude doivent par conséquent être considérées dans un contexte beaucoup plus large. Mais, chaque fois qu'il est question d'éducation, les performances scolaires sont un sujet de prédilection, à propos duquel, d'ailleurs, les opinions divergent. Cette évaluation en mathématiques et en sciences naturelles a permis en tous cas pour la première fois de vérifier certaines assertions concernant le lien entre la structure scolaire et la performance d'apprentissage (crainte d'une baisse de niveau, d'un nivellement). Eu égard aux mesures structurelles projetées, qui visent à assurer davantage de perméabilité entre les différents types d'écoles et à repousser la sélection définitive des élèves, elle prouve que les craintes quant à une baisse du niveau des performances ne semblent pas justifiées. Sur la base de cette étude, une plus grande perméabilité entre les types d'écoles peut être considérée comme une chose positive" (Moser 1992).

Ces résultats indiquent que l'incidence des structures sur les performances scolaires est limitée. On note un léger avantage pour les structures qui offrent un assez haut degré de perméabilité, mais la base des données qui en témoignent est relativement restreinte et ne permet guère de généralisation. Le peu de différences observé est imputé au fait que des réformes ont été réalisées dans tous les types de structures, de sorte qu'elles offrent aujourd'hui plus de points communs que de différences.

Résumé

Si les performances des élèves ne dépendent pas au premier chef des structures scolaires, alors, le succès scolaire ne peut être invoqué pour justifier tel ou tel type de structure. D'autres arguments sont par conséquent nécessaires pour prôner ou combattre une structure donnée.

2.10 Résumé et conclusions

Nous avons réuni dans ce chapitre tout ce qui justifie ou, du moins, plaide en faveur de nouvelles structures scolaires:

- Etant donné que tous les élèves ne peuvent être bons, moyens ou faibles dans toutes les disciplines, leur répartition dans différentes filières entraîne bien des erreurs d'affectation.
- Etant donné que bon nombre d'élèves ont des performances qui varient selon les disciplines, leur répartition dans différentes filières fait qu'ils sont bien souvent en dessous ou au dessus du niveau demandé.
- Etant donné que beaucoup d'élèves ont des performances qui varient au cours de leur scolarité, des filières distinctes sont plutôt un obstacle à une concordance optimale entre le niveau de l'élève et celui de la filière à laquelle il appartient.
- Etant donné que les groupes hétérogènes offrent de meilleures conditions pour l'apprentissage de la vie en société, et que le succès de l'apprentissage semble plus élevé dans le cas d'une différenciation interne que dans le cadre d'un groupe homogène, rien ne semble légitimer la tentative de créer des groupes homogènes dans des filières distinctes.
- Etant donné que le regroupement des élèves plus faibles dans une filière distincte (classes à exigences élémentaires) a souvent des effets négatifs sur l'apprentissage, et qu'il est source de discrimination sociale, il convient d'éviter ce genre de conséquences avec de nouvelles structures scolaires.
- Etant donné que les adolescents qui ont des difficultés particulières (troubles de l'apprentissage, du développement et du comportement) risquent d'être isolés socialement dans des classes spéciales, il faudrait essayer de les maintenir dans les classes régulières grâce à des mesures prophylactiques.
- Etant donné que la répartition des élèves en filières totalement distinctes est très différente selon les cantons, les régions et les communes, on peut penser qu'il n'y a pas de critère objectif à la base de cette répartition. Des affectations que l'on ne peut guère modifier par la suite sont par ailleurs tout à fait discutables.

- Etant donné que la division en filières ne trouve aucune justification dans le monde du travail tel qu'il se présente aujourd'hui, les structures scolaires doivent présenter suffisamment de souplesse pour que puisse être offerte à tous les jeunes une formation générale aussi élevée que possible.
- Etant donné que, même si elles sont un élément important, les structures scolaires ne sont malgré tout qu'un seul des éléments qui entrent en ligne de compte en matière de formation, les innovations structurelles (réformes externes) doivent être étroitement liées à des réformes scolaires internes. On peut néanmoins mettre l'accent dans l'une ou l'autre de ces deux directions. Conformément au mandat qui nous a été confié, dans le présent rapport l'accent a été mis principalement sur les réformes structurelles.

3 Vers une autonomie partielle des établissements scolaires

Le mandat de la CDIP „Organisation du degré secondaire I“, du 29.10.1992, demande qu’il soit tenu compte des „innovations en pédagogie“. Parmi ces innovations figure une nouvelle tendance que l’on retrouve sous différentes appellations telles que „L’école en tant qu’entité pédagogique“, „L’école partiellement autonome“, „La rénovation de l’école“, „Une école efficace“, etc.. L’importance de cette nouvelle thématique dans les discussions pédagogiques actuelles est démontrée notamment par le fait qu’elle a été l’objet du dernier séminaire OCDE/CERI, en 1993. Nous allons décrire brièvement ce qu’elle recouvre et montrer les conséquences que nous en tirons, en tant que groupe d’étude.

3.1 L’idée maîtresse des tendances actuelles: décentralisation des pouvoirs de décision

L’école est entraînée dans le tourbillon incessant des changements économiques et sociaux. Les problèmes qui agitent la société lui sont également imposés, jour après jour, sous des formes nouvelles et singulières (cf. chapitre 1). Aucune autorité centrale n’est en mesure de proposer des recettes applicables dans tous les cas, car les vieux remèdes, basés sur la stabilité sociale, sont devenus caducs, la situation dynamique et complexe. Si le système veut rester fonctionnel, il lui faut s’adapter aux processus du changement. Concrètement, cela signifie qu’il est indispensable pour le bon fonctionnement du système que l’autorité centrale (administration, instances politiques) soit tenue au courant, par les écoles elles-mêmes, de l’impact de ses décisions; il faut qu’il y ait communication réelle entre les écoles et l’organe de décision. Le fossé qui sépare écoles et administration doit être comblé dans l’intérêt de tous. C’est dans un effort commun qu’il faut oeuvrer à la recherche de nouvelles solutions.

On voit se dessiner à l’heure actuelle un mouvement qui paraît prometteur et qui est centré sur le développement de l’autonomie des établissements scolaires. Il s’agit - en substance - d’un renforcement de la collaboration entre les écoles et l’autorité centrale, et d’un déplacement des compétences en faveur des écoles: ceux qui sont directement concernés - qui sont sur le terrain - acquièrent ainsi la marge de manoeuvre qui leur est nécessaire pour pouvoir, sous leur entière responsabilité, et en tenant compte chaque fois des spécificités de la situation, réagir face aux défis incessants qui leur sont lancés et aux exigences nouvelles - et imprévisibles - qui leur sont imposées. Ce type de décentralisation des compétences (décentralisation modérée, adaptée à la dynamique de la situation) est fonctionnel. Il porte en lui des aspects démocratiques et conduit ainsi à un renforcement de l’école publique.

Pour que les enseignants puissent assurer ce type de prestations, il leur faut plus qu'une marge de manoeuvre élargie et un perfectionnement intensif. Il faut leur donner du temps: le temps nécessaire pour apporter une solution aux problèmes locaux et pouvoir instaurer des liens étroits de collaboration, à la fois entre eux, et avec tous les partenaires concernés. Cela implique une nouvelle distribution de leur temps de travail: il doit comprendre des périodes d'enseignement, des périodes d'activités préalablement fixées, hors enseignement, et des périodes d'activités libres, hors enseignement également.

Des études ont permis de dégager un certain nombre de points de repère sur la voie qu'emprunte cette évolution de l'école. Elles indiquent notamment:

- Les écoles ont leur propre éthique. Elles élaborent un consensus en ce qui concerne les objectifs de l'enseignement et les principes qui président à la transmission des valeurs et à la formation de la personnalité.
- Les écoles développent certains comportements, créant ainsi une „culture d'école“ particulière. Cela signifie, entre autres, qu'elles attachent extrêmement d'importance au climat général de l'établissement, au climat de travail et à l'atmosphère des cours.
- Les écoles ont des objectifs clairs et explicites. Leurs exigences sont élevées et elles recherchent le maximum d'efficacité dans les apprentissages. Pour ce faire, elles s'intéressent aux nouveaux concepts didactiques et aux nouvelles formes d'apprentissage, cultivent la créativité en matière de pédagogie.
- Dans ce type d'écoles, la direction, comme le corps enseignant, est vivement intéressée par tous les nouveaux concepts didactiques, modes d'enseignement et méthodes pédagogiques.
- La gestion des écoles est basée sur la coopération et la participation.
- Les écoles accordent, dans l'intérêt de leurs élèves, une grande importance à une collaboration étroite et sans heurt avec les parents.
- Les écoles contrôlent les objectifs pédagogiques et didactiques qu'elles se sont elles-mêmes fixées par une auto-évaluation régulière.

Il n'est ni simple ni rapide de mettre sur pieds de telles écoles. C'est la raison pour laquelle il faut donner aux enseignants la possibilité de faire appel à une aide extérieure. Parmi les appuis à envisager figure la collaboration de conseillers scientifiques qualifiés qui vont, avec le corps enseignant, planifier, mettre en oeuvre puis évaluer l'évolution, d'une école en particulier tout d'abord, puis de plusieurs écoles conjointement. Seule une étroite collaboration entre enseignants, autorités scolaires et spécialistes de

l'innovation et de l'évaluation peut garantir la qualité de ce processus de changement dans lequel entre l'école.

La seule évaluation des performances des élèves ne peut être en effet une assurance de qualité. Le développement de l'autonomie des établissements scolaires peut devenir absurde lorsqu'il est poussé à l'extrême et que toutes les compétences sont déléguées à la base, l'Etat se bornant à un strict contrôle des performances. Il est des administrations qui fonctionnent de la sorte, et cela engendre des situations proches de l'univers d'Orwell: des systèmes très sophistiqués d'évaluation externe, reposant essentiellement sur des tests de toutes sortes, sont mis au point et gérés par l'autorité centrale. C'est le cas en Suède. En Angleterre, il existe un système - national - de test des performances scolaires, auquel les élèves sont soumis à l'âge de 7 (!), 11, 14 et 16 ans. Les résultats des tests doivent être publiés chaque année (Rolff 1994). Pour éviter un tel contrôle et une gestion imposée de l'extérieur, il est dans l'intérêt de la base - c'est-à-dire des élèves, de leurs parents, des enseignants et des autorités locales - que l'Etat se borne à édicter des conditions-cadres - exemple: structures scolaires, plans d'études, conditions de passage - au sein desquelles il est possible de trouver des solutions véritablement adaptées aux réalités locales.

3.2 Conséquence

Le groupe d'étude souhaite que l'école soit conçue comme une unité sur le plan pédagogique et administratif, et qu'elle soit dotée d'une marge de manoeuvre plus importante, afin que ceux qui sont directement concernés puissent trouver des solutions adaptées à leur situation et qui engagent davantage leur responsabilité. La chose est également valable pour les structures scolaires: les prescriptions cantonales devraient permettre des adaptations locales.

4 Lignes directrices pour le degré secondaire I

Les lignes directrices pour le degré secondaire I qui vont être développées ci-après partent de la mission essentielle de l'école primaire et délimitent le rôle et la place du Secondaire I en tenant compte des filières de formation du Secondaire II qui lui sont subséquentes. Elles sont par ailleurs basées sur tout ce qui précède (chapitres 1 à 3).

- Dans une première partie, les lignes directrices définissent le rôle et la place du Secondaire I dans le système de formation, précisent en quelque sorte son mandat. (4.1)
- Les lignes directrices de la deuxième partie soulignent quelques-uns des principes pédagogiques sur lesquels il convient d'organiser le Secondaire I. (4.2)
- La troisième partie est consacrée aux caractéristiques essentielles de l'organisation du Secondaire I. Elle est étroitement liée aux deux premières parties. (4.3)
- Enfin, dans une quatrième partie sont évoquées quelques-unes des conséquences qu'une telle organisation peut avoir sur la formation, le statut et les conditions de travail du corps enseignant. (4.4)

Ces lignes directrices ont pour but d'orienter l'évolution des structures du Secondaire I. Elles proposent un profil auquel devraient pouvoir se référer les projets de réforme en cours ou à venir.

4.1 Lignes directrices: place et rôle du degré secondaire I

- 4.1.1 Dernière phase de la scolarité obligatoire, le Secondaire I permet à tous les jeunes de poursuivre leur développement; il les prépare à leur formation ultérieure et à leur vie d'adultes

Le Secondaire I couvre les dernières années de la scolarité obligatoire; il accueille tous les élèves d'une tranche d'âge; il consolide et enrichit les bases de leur culture commune; il a à leur égard les mêmes responsabilités et les mêmes devoirs.

Le Secondaire I met à profit le dynamisme et les enthousiasmes de l'adolescence, pour permettre à chacun d'acquérir les compétences et les aptitudes utiles à sa formation ultérieure et à sa vie d'adulte.

- 4.1.2 Le Secondaire I établit les bases d'une formation et d'une culture qui s'enrichissent ultérieurement de manière permanente

Tout en veillant à l'acquisition et à la maîtrise par tous les élèves des instruments culturels de base, le Secondaire I favorise les comportements qui permettront à chacun

de les développer et de les enrichir tout au long de sa vie, quelle que soit la voie de formation choisie.

4.1.3 Le Secondaire I assume des responsabilités aussi bien dans le domaine de la formation que dans celui de l'éducation

Le Secondaire I pourvoit chaque jeune d'une formation qui l'aide à acquérir son indépendance, à assumer ses responsabilités et à comprendre son environnement. Mais il lui permet aussi de choisir ses références, de construire ses valeurs, de situer ses comportements; il a, dans ce sens, une tâche et des responsabilités éducatives qui imprègnent toute son action pédagogique.

4.1.4 Le Secondaire I constitue une phase d'orientation entre l'école primaire et le Secondaire II

Parallèlement à sa tâche de formation, le Secondaire I assume une tâche d'orientation. Le Secondaire I offre aux élèves plusieurs possibilités de formation. Il fait en sorte que tous les élèves puissent progressivement donner un sens à leurs apprentissages et élaborer un projet de formation correspondant à leurs intérêts, à leurs aptitudes et à leurs ambitions.

4.1.5 L'élève, en tant que personne, est au centre des préoccupations du Secondaire I

Le Secondaire I considère chaque élève comme une personne en formation; il le guide, le soutient et le stimule dans l'élaboration d'un projet de formation à la fois ambitieux et réaliste; il lui permet de développer et d'affirmer sa personnalité, d'apprécier de manière responsable ses aptitudes, d'exprimer et de nourrir ses intérêts.

Il prend en compte la diversité des cultures, ainsi que les acquis scolaires et extra-scolaires des élèves.

4.1.6 Le Secondaire I prépare la jeunesse à participer à la vie de la communauté.

Parallèlement au développement de la personnalité de chacun, le Secondaire I prépare les élèves à la vie en communauté, en leur permettant d'exercer leur sens des responsabilités et leur esprit de tolérance, en leur donnant l'occasion de prendre conscience des droits et des devoirs qu'implique la vie en société, et de les exercer. La jeunesse peut ainsi apprendre - à ses dépens - les règles du jeu de la démocratie.

4.2 Lignes directrices pour une pédagogie du Secondaire I

4.2.1 Il y a un plan d'études commun à tous les élèves du Secondaire I

Un plan d'étude commun à tout le Secondaire I définit les compétences et les connaissances dont la maîtrise est nécessaire à tous les élèves. Il est conçu sous la forme d'un plan-cadre.

Il convient, en l'occurrence, de tenir compte dans son élaboration des „Points de convergence et lignes directrices“ déjà édictés par la CDIP pour les disciplines Mathématiques et Langue II.

Afin de permettre diverses mesures de différenciation de l'enseignement, ce plan d'études ne devrait pas couvrir plus des deux tiers du temps d'enseignement.

4.2.2 Au degré secondaire I, l'enseignement favorise à la fois le travail en équipe et l'autonomie des élèves en matière d'apprentissage

Apprendre à travailler de manière autonome, à collaborer dans des groupes, à se situer, à s'évaluer, à développer des méthodes d'apprentissage et une technique de travail efficaces sont des objectifs tout aussi importants que la maîtrise des contenus de l'enseignement.

Cela présuppose de la part de l'enseignant ou de l'équipe d'enseignants une animation, un contrôle et un suivi réguliers du travail.

4.2.3 Les cours sont organisés dans l'optique d'un enseignement interdisciplinaire

Le Secondaire I organise l'enseignement de manière à relier fortement les apprentissages les uns aux autres. Sans renoncer à l'enseignement par disciplines, il vise l'unité de l'enseignement en réduisant au maximum leur cloisonnement et la parcellisation des cours.

L'enseignement vise, non seulement, l'acquisition et la maîtrise des connaissances de base et des techniques de travail dans les différentes disciplines, mais aussi, la mobilisation et la combinaison de ces savoirs et savoir-faire en vue de la résolution de problèmes supra-disciplinaires. Cela exige une connexion des diverses disciplines et de leurs démarches respectives.

4.2.4 Les moyens d'enseignement utilisés au degré secondaire I sont les mêmes pour tous les élèves

Les moyens d'enseignement relatifs aux disciplines de base sont communs à tous les élèves. Cependant, ils proposent des activités d'approfondissement ou de consolidation afin de permettre une différenciation de l'enseignement et des modes d'apprentissage.

Les moyens d'enseignement sont conçus de manière à ce que l'on puisse établir des liens avec d'autres disciplines et avec des apprentissages extra-scolaires.

4.2.5 L'évaluation des élèves du Secondaire I s'appuie sur des procédures diversifiées

Les tâches d'orientation et de sélection dévolues au Secondaire I supposent un système d'évaluation qui, outre les mesures ponctuelles des performances scolaires, prend en compte qualitativement les divers aspects du travail des élèves, leur motivation et leur comportement. L'auto-évaluation fait partie des procédures d'évaluation et développe le sens des responsabilités des élèves. L'évaluation certificative (évaluation du niveau des performances) est limitée à la maîtrise des notions fondamentales et aux instruments culturels de base. Elle est complétée par une évaluation formative qui met l'accent sur les progrès personnels des élèves plutôt que sur leurs déficits par rapport à une norme fixée d'avance.

4.3 Incidences sur l'organisation du degré secondaire I

4.3.1 Le Secondaire I constitue une entité pédagogique et administrative

Placé entre l'école primaire et la formation post-obligatoire, le Secondaire I constitue une entité pédagogique et administrative bénéficiant d'une marge importante d'indépendance, notamment à l'égard des différents systèmes de formation qui lui font suite.

4.3.2 Le Secondaire I réunit tous les élèves dans le même espace

Le Secondaire I réunit tous les élèves d'une tranche d'âge, quel que soit leur projet de formation, dans une structure scolaire et un espace communs. Des raisons pédagogiques et éducatives militent en faveur de ce regroupement, les premières étant liées à la fonction d'orientation, les secondes fondées sur des objectifs de socialisation. Cet espace commun facilite la mobilité entre les divers profils de formation et augmente les possibilités de choix. Elle permet aussi de partager des expériences, d'affronter des apprentissages scolaires communs, de vivre dans un espace communautaire large.

La constitution de classes hétérogènes formant une communauté stable est privilégiée. Une grande attention est également accordée à la présence dans les classes d'élèves présentant des handicaps physiques ou sensoriels et des mesures de soutien sont prévues pour leur permettre de bénéficier, dans toute la mesure du possible, des mêmes offres de formation.

4.3.3 Le Secondaire I accorde une importance égale aux divers profils de formation qu'il propose

Tous les profils de formation proposés par le Secondaire I présentent un haut niveau d'exigences. Il s'agit, dans toute la mesure du possible, d'éviter, ou du moins d'atténuer, leur hiérarchisation. Les diverses disciplines et unités de formation sont placées sur pied d'égalité et valorisées de la même manière.

4.3.4 Le Secondaire I offre une perméabilité optimale

L'âge des élèves qui fréquentent le Secondaire I est caractérisé par l'instabilité des performances, des motivations et des comportements. Les projets de formation sont encore difficiles à préciser et les pronostics aléatoires. Les structures du Secondaire I permettent, par conséquent, une grande mobilité des élèves entre les divers profils proposés.

4.3.5 L'orientation vers des profils de formation différenciés et fortement structurés est retardée le plus longtemps possible

La phase d'orientation implique qu'il existe des possibilités de changement d'orientation. Ces possibilités doivent être d'autant plus nombreuses que l'orientation première intervient tôt dans la scolarité.

Des mesures de soutien, de consolidation ou d'approfondissement, individuelles ou collectives, dans toute la mesure du possible intégrées à la classe, permettent de surmonter les difficultés rencontrées par certains élèves dans leurs apprentissages fondamentaux.

4.3.6 Le Secondaire I propose une gamme diversifiée de possibilités de formation

Afin de stimuler de manière optimale la progression de chaque élève, le Secondaire I offre une gamme diversifiée de possibilités de formation. L'orientation des élèves dans les divers profils de formation tient compte de leurs aptitudes, de leurs acquis scolaires et extra-scolaires, de leurs intérêts et de leur projet de formation.

4.3.7 Le Secondaire I prévoit un large éventail de possibilités de différenciation

Le maintien, dans toute la mesure du possible, de classes hétérogènes suppose des mesures de différenciation à l'intérieur de la classe et des regroupements en fonction des niveaux de performances et/ou des intérêts des élèves. L'enseignement des branches dont les bases sont communes à tous les élèves peut conduire à prévoir des cours à niveaux qui permettent, pour les uns, d'approfondir et d'enrichir leurs apprentissages et, pour ceux qui rencontrent des difficultés momentanées ou persistantes, de les consolider. L'organisation de tels cours reste souple et permet une mobilité optimale.

Par ailleurs, le Secondaire I offre des possibilités d'options et des domaines d'activité qui permettent aux élèves de cultiver leurs intérêts. Cet éventail d'options offre des possibilités de choix, de croisements entre les divers profils de formation.

Avec l'aide de leurs parents, les élèves doivent avoir prise sur leur parcours de formation.

- 4.3.8 Le Secondaire I offre, dans toute la mesure du possible, un choix d'orientations ouvert jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire

Le degré secondaire I accorde une attention particulière à l'information scolaire et professionnelle et aux stages pratiques, pour permettre à l'élève, avec l'aide de ses parents, de déterminer en connaissance de cause son futur parcours de formation. Cela implique que l'orientation reste ouverte si possible jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire.

- 4.3.9 Chaque établissement ou structure du Secondaire I dispose d'une marge d'autonomie favorisant l'innovation

A chaque structure scolaire du Secondaire I - établissement unique ou réseaux d'établissements - correspond une unité administrative et pédagogique et un organe de direction unique.

Afin de garantir un haut degré de flexibilité et de pouvoir d'innovation aux établissements du Secondaire I, l'Etat, par l'intermédiaire d'une direction centrale, édicte des dispositions légales ou réglementaires qui sont limitées à l'essentiel et délimitent un cadre commun à toutes les écoles. Il institue également un organe composé de personnes dotées de compétences scientifiques et chargé de réguler l'évolution pédagogique et structurelle des établissements du Secondaire I.

4.4 Incidences sur les conditions de travail du corps enseignant

La question des structures du Secondaire I est fortement liée au statut et aux conditions de travail des enseignants, ainsi qu'à leur formation initiale et continue. Les lignes directrices évoquées précédemment incitent à évoquer quelques-unes de leurs incidences sur la profession enseignante et son organisation.

En matière de formation, les considérations qui suivent rejoignent pour la plupart celles que l'on peut trouver dans d'autres documents publiés sous les auspices de la CDIP, notamment le rapport La formation des maîtres de demain (LEMO, 1976), la Formation des enseignants du Secondaire inférieur (1983), les Thèses pour la promotion des Hautes Ecoles Pédagogiques (1993). Nous ne les évoquons donc que très brièvement.

- 4.4.1 Les enseignants du Secondaire I assument des responsabilités qui vont au-delà de leur mandat d'enseignement

Durant toute la durée du Secondaire I, parallèlement à leur tâche d'enseignement, les enseignants s'efforcent de stimuler leurs élèves, de leur donner confiance en eux, de mettre en valeur leurs qualités, de leur apprendre à évaluer de manière réaliste leurs insuffisances momentanées ou persistantes, de situer leurs ambitions.

4.4.2 La formation est de même niveau pour tous les enseignants du Secondaire I et en grande partie commune

La formation de tous les enseignants du Secondaire I est fondée sur un tronc commun aussi large que possible; la formation pédagogique porte sur les compétences qui permettent d'enseigner de manière optimale à tous les élèves et tous les degrés du Secondaire I, ce qui n'exclut pas une spécialisation didactique et l'acquisition de compétences en fonction des disciplines enseignées. Une spécialisation centrée sur l'un ou l'autre des profils de formation est à exclure.

4.4.3 La formation initiale et la formation continue des enseignants du Secondaire I s'oriente vers un professionnalisme ouvert

De manière simplifiée, le professionnalisme ouvert vise à former des enseignants en recherche permanente, capables d'analyser et de construire leurs pratiques individuelles ou collectives, d'articuler et d'harmoniser la théorie et la pratique, de maîtriser la complexité des apprentissages et des relations, de s'approprier les instruments opératoires de leur profession.

4.4.4 Les enseignants du Secondaire I collaborent étroitement et assument solidairement les responsabilités de leur profession

L'organisation du Secondaire I suppose une collaboration soutenue des enseignants dans la mesure où ils sont solidairement responsables des procédures d'orientation et de sélection des élèves.

Par ailleurs, l'élaboration de projets d'établissement et la recherche de nouvelles formes d'enseignement impliquent un engagement collectif des enseignants et une collaboration soutenue et instituée avec la direction de l'établissement.

4.4.5 Les enseignants du Secondaire I concentrent leur activité sur un nombre limité d'élèves

Les enseignants du Secondaire I interviennent dans un nombre limité de classes et s'occupent, afin de bien les connaître, d'un nombre réduit d'élèves; ils étendent pour cela leur enseignement à plusieurs disciplines. Ils accompagnent leurs élèves sur une longue durée, le cas échéant sur toute la durée du Secondaire I.

Ils s'organisent en équipes afin de répartir au mieux leurs compétences didactiques.

Chaque élève doit pouvoir se référer plus particulièrement à un maître répondant.

4.4.6 Les conditions de travail sont les mêmes pour tous les enseignants du Secondaire I

Partageant les mêmes responsabilités à l'égard des élèves, les enseignants du Secondaire I, à formation et à charge de travail équivalentes, bénéficient des mêmes conditions de travail et du même statut; de plus, associés dans la même entreprise de formation et appelés à collaborer de manière régulière, ils perçoivent le même salaire.

4.4.7 Chaque école a besoin d'une gestion compétente sur le plan pédagogique et administratif. C'est une personne, ou un groupe de personnes, formé à cet effet, qui assure la direction de l'établissement.

La direction est responsable de la gestion de l'établissement dans le domaine pédagogique et administratif, en ce qui concerne le personnel, et pour toutes les questions d'organisation qui ne sont pas réglées par les autorités scolaires. Les membres de la direction se préparent à leurs activités de gestion à travers un perfectionnement. Ils accomplissent leur mandat en collaboration avec les autorités scolaires, le personnel administratif, les enseignants, les élèves et les parents d'élèves.

5 Description des modèles structurels

5.1 Remarques préliminaires

5.1.1 Les changements survenus au degré secondaire II. Remarques concernant la nouvelle Réglementation de la reconnaissance des certificats de maturité

Le Secondaire I doit tenir compte de l'évolution du Secondaire II. Or, le Secondaire II est aujourd'hui en butte à un processus de réforme globale:

- La nouvelle Réglementation de la reconnaissance des certificats de maturité (RRM) de 1995 doit être mise en application. On peut s'attendre à ce que les cantons choisissent pour ce faire des variantes différentes.
- On procède aujourd'hui à l'introduction de la maturité professionnelle. On en est au stade des premières expériences. Dans ce cas également (et comme dans celui de la RRM), on peut imaginer que les cantons n'auront pas tous les mêmes exigences à l'égard de la 9e année scolaire.
- On est en train de repenser la formation professionnelle, la formation générale devant acquérir davantage d'importance. Là encore, on en est seulement à la recherche de solutions nouvelles.
- Les écoles du degré diplôme sont en train de redéfinir leur profil.

Toutes ces réformes tendent à élargir l'éventail des parcours de formation offerts à la jeunesse et modifient quantitativement et qualitativement la répartition actuelle des élèves entre les différentes voies proposées par les écoles du Secondaire I.

En outre, elles supposent toutes un accroissement de la part de culture générale dans les plans d'études.

Conséquence de ces différentes réformes, la nécessité de proposer au niveau du premier cycle secondaire des modèles structurels suffisamment souples pour pouvoir s'articuler avec les formations futures du Secondaire II. Les problèmes que pose à cet égard la RRM vont être précisés ci-après.

Dans les lignes directrices énoncées précédemment, le groupe d'étude préconise que toutes les possibilités de formation soient proposées à tous les élèves réunis dans un même espace pendant toute la durée du Secondaire I, de façon à favoriser la perméabilité entre les différentes voies de formation et faciliter les expériences communes. La RRM pose un problème à cet égard. Selon la nouvelle réglementation en effet, un cursus gymnasial doit comporter un minimum de quatre années de scolarité. Dans les cantons

où il y a 12 années d'études jusqu'à la maturité, le règlement exige que l'enseignement suive un plan d'études gymnasial en 9e année. Forts de cette prescription, certains cantons s'efforcent aujourd'hui de faire passer leurs élèves au gymnase dès la 9e année. Le groupe d'étude est cependant favorable à une intégration d'un cursus gymnasial dans le Secondaire I (en 9e année), moyennant bien sûr une dotation en personnel (enseignants spécialistes d'une discipline) et une infrastructure adéquates. Si ces conditions ne sont pas réunies, mais dans ce cas seulement, il doit y avoir transfert au gymnase en 9e année.

De plus, la nouvelle Réglementation de la reconnaissance des certificats de maturité conduit à s'interroger sur la pertinence du maintien du latin en tant que branche obligatoire pour certaines voies de formation du Secondaire I.

Enfin, l'entrée au gymnase intervient à des moments différents selon les cantons:

- Dans certains cantons, l'entrée au gymnase ou, plus précisément, en section pré-gymnasiale s'effectue en 7e année.
- D'autres cantons proposent également un gymnase avec section pré-gymnasiale, mais il y a possibilité de raccordement au gymnase en 9e ou 10e année également.
- D'autres cantons n'ont pas de section pré-gymnasiale. L'entrée au gymnase s'effectue en 9e ou 10e année uniquement.

Le groupe d'étude essaye de répondre à cette variété des données par la flexibilité des modèles structurels proposés.

5.1.2 Répartition des élèves dans différentes filières ou groupes de performances au Secondaire I

Une autre remarque préliminaire concerne la répartition des élèves dans différentes filières ou groupes de performances. Parce que toute répartition implique une limitation des possibilités de choix et une spécialisation, elle ne devrait intervenir ni trop tôt ni trop tard. Il est impossible de fixer un moment idéal pour tous les élèves parce qu'ils ont - sur le plan intellectuel, psychique et physique - un développement très différent. Le groupe d'étude estime qu'une répartition en filières ou groupes de performance ne devrait en tous cas pas intervenir avant la 7e année de scolarité.

5.2 Généralités

Au centre de la réflexion sur les structures du premier cycle de l'enseignement secondaire, il y a la question de savoir ce qui, du point de vue pédagogique et éducatif, est le plus profitable aux élèves: être regroupés dans des classes *homogènes ou hétérogènes*.

Formation de groupes homogènes

On parle de groupe homogène quand on réunit dans une même classe des écolières et des écoliers dotés de capacités à peu près similaires, l'objectif étant de pouvoir tirer le meilleur parti possible de leurs capacités, du fait précisément des „similitudes“ qu'elles présentent. L'homogénéité du groupe ne peut être cependant que relative car il existe toujours des différences individuelles entre les élèves.

Formation de groupes hétérogènes

On parle de groupe hétérogène quand on réunit dans la même classe des écolières et des écoliers dotés de capacités différentes, dans le but de parvenir à un juste équilibre entre le développement des capacités et l'intégration sociale de ces élèves.

L'importance donnée à la constitution de groupes homogènes ou hétérogènes conduit à *différentes formes de différenciation* au sein du Secondaire I:

Différenciation externe

La différenciation externe comprend toutes les mesures de différenciation qui dépassent le cadre de la classe proprement dite et qui, par conséquent, émanent d'une équipe d'enseignants ou des autorités scolaires (du législateur). Les écolières et les écoliers sont répartis dans des classes ou dans des filières dont les membres présentent un profil (acquis, capacités, performances) à peu près similaire (groupes dits homogènes). Il y a essentiellement deux formes de différenciation externe:

- *la différenciation par classes* (angl. streaming)
Dans ce type de différenciation, les élèves sont affectés, en fonction de leurs performances scolaires, et pour l'ensemble des disciplines, à une classe (filière ou section) déterminée, à exigences plus ou moins élevées (on dit aussi différenciation supra-disciplinaire).
- *la différenciation en fonction des performances* (angl. setting)
Dans ce type de différenciation, les élèves - bons, moyens et plus faibles, selon leurs performances scolaires - sont répartis de façon si possible équivalente en différentes classes parallèles (formation de groupes hétérogènes). La majeure partie de l'enseignement est dispensé dans ces classes dites classes principales. Pour certaines disciplines cependant, il est constitué des groupes en fonction des performances des élèves: ceux dont les performances sont à peu près équivalentes dans les disciplines concernées sont réunis dans ce que l'on appelle des groupes à niveaux (formation de groupes homogènes).

Différenciation interne

La différenciation interne comprend toutes les mesures pédagogiques qui sont appliquées au sein d'une classe et qui, par conséquent, sont placées sous la responsabilité d'un seul et même enseignant. Les élèves (réunis généralement dans des classes hétérogènes) suivent ensemble la totalité des cours et il est tenu compte des différences de performances et de rapidité d'apprentissage par le fait, par exemple, que les travaux qui leur sont confiés ne présentent pas tous le même degré de difficulté et que c'est par demi-classe, par groupes, ou même individuellement qu'ils doivent les accomplir.

Ce sont les différences qui existent entre les élèves qui rendent nécessaires des mesures de différenciation au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire. Le but de toute mesure de différenciation, quelle qu'elle soit, est de contribuer à ce que chaque enfant puisse se développer et s'épanouir de la meilleure façon possible. Les différentes formes de différenciation qui sont pratiquées mettent l'emphasis soit sur le développement des capacités des élèves, soit sur leur intégration sociale, ou bien s'efforcent d'associer les deux.

5.3 Deux extrêmes

Les différentes variantes ou nuances que l'on peut trouver en ce qui concerne la différenciation au degré secondaire I se situent entre deux formes extrêmes qui sont:

5.3.1 La division du Secondaire I en filières

Cette structure est caractérisée par une différenciation verticale de plusieurs types d'écoles hiérarchisés et totalement distincts les uns des autres (par ex.: écoles à exigences élémentaires, à exigences moyennes et à exigences élevées). On peut la considérer comme étant la structure traditionnelle, parce qu'elle est la plus ancienne et que, jusque dans les années 70, on la trouvait encore dans tous les cantons.

Cette structure repose exclusivement sur le principe de l'homogénéité, qu'elle concrétise par une différenciation externe (différenciation par classes).

Les problèmes qui se posent dans le cadre de cette structure traditionnelle du Secondaire I ont été résumés au chapitre 2 de ce rapport.

5.3.2 L'école globale intégrée

Les écoles globales ont été introduites en RFA à partir de l'année scolaire 1968/69. On peut les diviser, en gros, en écoles coopératives et écoles intégrées. Dans les écoles globales coopératives, l'articulation du système scolaire en trois piliers parallèles est maintenue. Les différents types d'écoles sont réunis dans un même centre scolaire. Outre l'utilisation commune des locaux et équipements scolaires, la collaboration n'est que ponctuelle et limitée à certaines disciplines. Dans les écoles globales intégrées, la distinction entre les différents types d'écoles est supprimée. Les élèves suivent ensemble, aussi longtemps que possible, l'ensemble des disciplines, et à partir d'un degré scolaire déterminé il peut y avoir, dans certaines disciplines, une différenciation de l'enseignement en fonction de leurs performances ou de leurs intérêts (d'après Morawietz H.: Unterrichts-differenzierung, Beltz 1980).

Dans sa forme la plus extrême, cette structure repose exclusivement sur le principe de l'hétérogénéité, qu'elle applique, aussi largement que possible, à travers des mesures de différenciation interne. Dans la pratique cependant, les choses ont évolué de telle façon que dans bien des écoles on en est arrivé de l'effet inverse: on a multiplié les groupes homogènes - dans les différentes disciplines, sur la base des capacités intellectuelles des élèves, et, relativement aux thèmes traités, en fonction des intérêts des élèves.

Les critiques que l'on peut formuler à l'égard de ce type de structure du Secondaire I peuvent se résumer ainsi:

- les plus doués ne sont pas suffisamment stimulés, dans la mesure où le niveau de l'enseignement est trop fortement et trop unilatéralement déterminé en fonction des élèves les plus faibles
- les moins doués sont quelque peu négligés, dans la mesure où le niveau de l'enseignement est trop fortement et trop unilatéralement déterminé en fonction des meilleurs élèves
- il y a insuffisance des relations sociales en classe principale, dans la mesure où l'on différencie trop souvent en fonction des performances et des intérêts des élèves (groupes de besoin). C'est ce qui se passe quand on met trop d'emphasis sur l'idée de différenciation. La volonté de donner à chaque enfant le maximum de chances de développer ses capacités intellectuelles conduit à une surenchère au niveau des possibilités de différenciation, et ce, en fin de compte, au détriment de la socialisation.
- pour satisfaire cette volonté de différenciation, on en arrive à des établissements gigantesques et surpeuplés, ce qui rend difficile la communication, au niveau des élèves comme des enseignants.

5.4 Propositions structurelles du groupe d'études

Etant donné les problèmes que posent ces deux modèles, le groupe d'études présente ci-après, conformément au mandat qui lui a été confié, des types de structures qui se situent entre ces deux formes extrêmes de différenciation externe et interne, et qui ne se bornent pas à appliquer exclusivement le principe de l'homogénéité ou de l'hétérogénéité - ce qui permet d'en amoindrir les inconvénients.

Les principes essentiels qui président à l'organisation du degré secondaire I sont énoncés dans les lignes directrices (chapitre 4). Les deux modèles structurels qui vont être présentés ci-après se fondent sur ces principes et sur celui du développement de l'autonomie de l'école (chapitre 3). Conformément à ces principes, les cantons ont la possibilité de décréter obligatoire l'un des deux modèles structurels proposés, et d'autoriser les écoles à procéder à des adaptations en fonction des données locales, ou de proposer les deux modèles aux communes avec, une fois encore, la possibilité de procéder aux adaptations nécessaires.

5.4.1 La structure coopérative

La structure coopérative avec filières distinctes se caractérise par:

- la réunion de ces diverses filières dans une même entité institutionnelle,
- le regroupement de tous les élèves, quel que soit leur niveau de performances, dans la même école.

Elle répartit les élèves en filières, sections ou divisions.

La répartition des élèves en filières distinctes repose sur le principe de l'homogénéité des classes et des sections, les élèves étant regroupés en fonction de leurs performances scolaires.

La plupart des structures de type coopératif à filières distinctes reproduisent dans leur organisation les filières traditionnelles fondées sur des normes préétablies.

Elles impliquent la création d'au moins deux filières distincte, la première à exigences élémentaires, la deuxième à exigences étendues; cependant la plupart de ces systèmes prévoient une ou deux filières intermédiaires, avec des possibilités de diversification supplémentaires dans les derniers degrés en fonction des débouchés dans le Secondaire II.

Avantages

La structure coopérative à filières distinctes permet:

- une meilleure coopération entre les élèves des diverses sections,
- une meilleure collaboration entre enseignants,
- la prise en charge de tous les élèves dans une seule institution,
- le développement, à la suite de l'école primaire, d'une vie en communautés ouvertes,
- le partage d'une vie sociale commune,
- l'organisation de journées sportives, d'excursions ou encore de fêtes d'école associant les élèves des diverses sections.

La structure coopérative à filières distinctes présente par ailleurs l'avantage:

- d'une certaine simplicité, chacun sachant d'emblée les exigences inhérentes à chaque section et les débouchés qu'elle offre dans le Secondaire II
- d'une certaine stabilité des groupes et des classes.

Inconvénients

En revanche, la structure coopérative à filières distinctes:

- tient peu compte des possibilités d'évolution individuelle des élèves et de leurs différences,
- propose une gamme réduite de voies de formation.

La structure coopérative à filières distinctes conduit presque inévitablement à:

- une hiérarchisation des filières ou sections
- des entités pédagogiques séparées, un cloisonnement des filières ou sections,
- des mécanismes d'exclusion des élèves des filières à exigences faibles.

La structure coopérative à filières distinctes, en raison d'une organisation fondée sur le principe de l'homogénéité des classes, repose sur:

- une évaluation de type normatif, afin de garantir le principe de l'homogénéité des groupes ou des classes,
- une logique de l'échec plutôt que sur celle de la promotion, l'élève devant faire en permanence la preuve qu'il appartient toujours au groupe auquel il a eu accès au terme de l'école primaire sous peine de se voir transféré dans une section „inférieure“.

Propositions pour le réaménagement de la structure coopérative à filières distinctes

La rigidité de la structure coopérative à filières distinctes peut être atténuée par:

- un décroisonnement partiel des classes et des sections,
- une relative perméabilité d'une section à l'autre,
- l'instauration d'activités et de cours communs aux diverses catégories d'élèves,
- la création de cours à option, de cours à niveaux, de cours de soutien ou de rattrapage,
- la création de cours-passerelles entre les sections,
- le recours à des procédures d'évaluation plus souples, avec une part plus grande d'évaluation formative.

La hiérarchie des sections inhérente à la structure coopérative à filières distinctes peut être relativisée par:

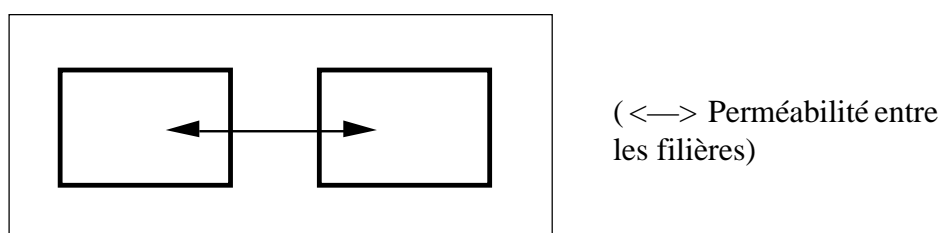
- des plans d'études partiellement communs,
- des moyens d'enseignement communs,
- la création d'un tronc commun d'enseignement,
- la réalisation de projets réunissant des élèves de sections différentes,
- du temps pour un travail autonome

- des projets de formation axés sur les projets d'avenir de chacun des élèves.

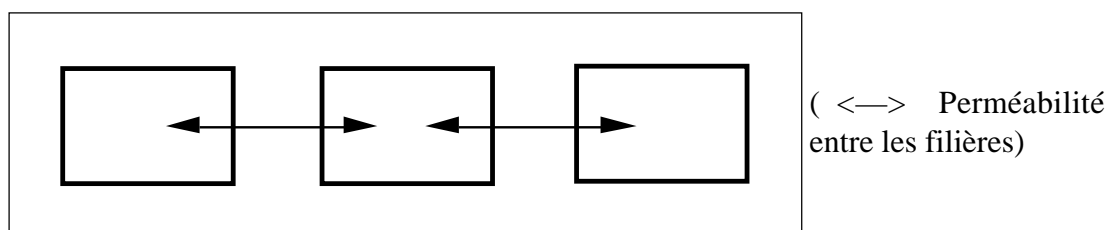
Comme pour les autres structures il serait souhaitable:

- de limiter le nombre d'intervenants dans une classe,
- de prévoir pour chaque élève un maître répondant,
- d'engager des enseignants polyvalents responsables de toutes les sections,
- d'établir une formation et un statut équivalents pour toutes les catégories d'enseignants.

Structure coopérative avec deux filières



Structure coopérative avec trois filières: plan d'études gymnasiales dans la 3ème filière



La structure coopérative à filières distinctes, telle qu'elle vient d'être décrite, constitue un incontestable progrès par rapport à la structure traditionnelle à filières distinctes, correspondant chacune à un type d'école particulier, notamment parce qu'elle offre une plus grande perméabilité et des possibilités de différenciation.

5.4.2 La structure intégrée

La structure intégrée ne connaît pas de division en filières. Elle a deux caractéristiques essentielles:

- Une partie de l'enseignement (branches principales) est dispensée à l'ensemble des élèves de la classe (classe principale, groupe hétérogène)
- L'autre partie de l'enseignement est dispensée dans le cadre de cours à niveaux

(groupe homogène). Il s'agit généralement de ce que l'on appelle les disciplines à niveaux (mathématiques, Langue 2) mais il s'y ajoute parfois d'autres disciplines. La sélection pour les différents niveaux est effectuée séparément pour chacune des disciplines concernées.

Nous allons considérer un peu plus en détail les différentes composantes de la structure intégrée:

- la condition minimale indispensable pour ce modèle structurel, c'est un minimum de deux classes parallèles par volée d'élèves.
- La plupart des disciplines (nommées disciplines principales) sont dispensées en commun à tous les élèves de la classe, et la classe est hétérogène. On y trouve donc toute la gamme des performances d'une volée, alors que, dans la structure scolaire traditionnelle, les élèves seraient répartis dans différentes filières. Pour pouvoir tenir compte cependant des différences d'aptitudes qui existent entre les élèves, et promouvoir de la meilleure façon possible les capacités de chacun, il convient d'appliquer des mesures de différenciation de l'enseignement.
- Les autres disciplines (disciplines à niveaux) sont dispensées dans le cadre de cours à niveaux où les élèves sont regroupés en fonction de leurs performances personnelles dans les disciplines concernées. Dans le niveau le plus haut, les exigences sont étendues, alors que dans le niveau le plus bas, il s'agit d'exigences élémentaires.
- La sélection des élèves pour les différents niveaux s'effectue séparément pour chacune des disciplines concernées, c'est-à-dire qu'elle est indépendante des performances des élèves dans les autres disciplines. C'est ainsi, par exemple, qu'un élève peut suivre le cours de mathématiques au niveau le plus élevé et une autre discipline au niveau le plus bas (exigences élémentaires). Il est possible de changer de niveau à la fin de chaque semestre.
- Au niveau de l'évaluation, il est tenu compte du niveau fréquenté dans chacune des disciplines à niveaux.
- Les disciplines facultatives et les disciplines à option sont ouvertes à tous les élèves.

Cette structure de base peut être différenciée davantage encore. Un troisième niveau, correspondant aux normes gymnasiales, peut être introduit en 9^e année.

Avantages

- Il n'y a pas de filières dans la structure intégrée, ce qui présente l'avantage de supprimer la question (et le problème) de savoir quelle serait, pour chaque élève, la filière la plus appropriée au Secondaire I. La formation de base commune est complétée par diverses possibilités de développement et d'épanouissement personnels.
- Le mélange d'élèves dont le niveau intellectuel, l'origine sociale et les intérêts (motivations) sont différents correspond à la réalité extra-scolaire. Cette situation

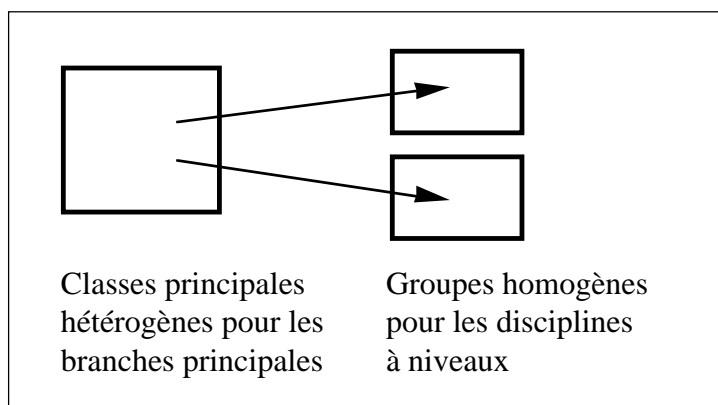
favorise l'apprentissage de la vie en société.

- Il y a de fortes chances pour que des élèves particulièrement doués ou au contraire peu doués dans un domaine particulier soient intégrés dans des cours à niveaux correspondant le mieux possible à leurs capacités.
- La perméabilité accrue dans les disciplines à niveaux - un changement de groupe de performances est possible en effet à la fin de chaque semestre - facilite la prise en compte d'une forte amélioration ou détérioration des performances scolaires. La carrière scolaire est ainsi beaucoup plus ouverte, beaucoup plus souple.
- La chose est valable aussi pour la première affectation au début du 1er cycle de l'enseignement secondaire. Elle peut, si nécessaire, être corrigée beaucoup plus rapidement que dans le système originel.
- La plus grande flexibilité de ce système tient également au fait que si nécessaire une correction peut être apportée séparément pour chacune des disciplines à niveaux, et qu'il ne faut pas, comme dans le système traditionnel, changer obligatoirement de filière.
- La collaboration entre enseignants est facilitée; elle est peut-être même une condition sine qua non dans ce type de structure.

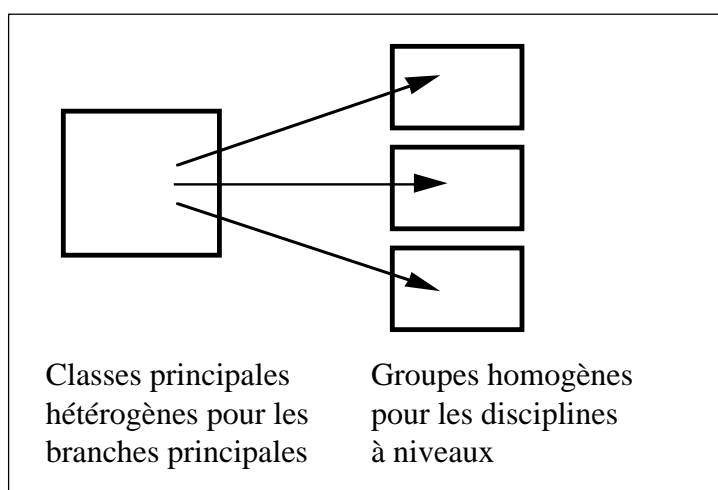
Inconvénients

- Il y a accroissement des exigences quant à la qualité didactique de l'enseignement. Sans différenciation interne, en particulier dans les classes hétérogènes, les élèves les plus faibles sont souvent surchargés et vite dépassés, et les plus doués insuffisamment stimulés. Des exigences accrues sur le plan didactique peuvent aussi surcharger certains enseignants.
- L'organisation de l'école est plus complexe.
- La classe doit se séparer pour les cours à niveaux.
- L'idée de constituer des groupes homogènes pour les disciplines à niveaux pourrait être dénaturée, en ce sens que la plupart des disciplines pourraient être déclarées disciplines à niveaux et que/ou que beaucoup de groupes de performances pourraient être formés pour chaque discipline à niveaux. Les élèves changeraient alors constamment de groupe.

Structure intégrée avec deux niveaux



Structure intégrée avec trois niveaux: Plan d'études gymnasiales au 3ème niveau



La structure intégrée est une application optimale des lignes directrices, dans la mesure où l'équilibre entre les classes principales hétérogènes et les cours à niveaux, relativement homogènes, est assuré. Par rapport à la structure traditionnelle à filières distinctes, la structure intégrée présente à la fois une plus grande hétérogénéité en ce qui concerne la classe principale, et une plus grande homogénéité, pour ce qui est cours à niveaux.

5.5 Recommandations du groupe d'études

Sur la base des lignes directrices précédemment formulées et des principes qui sous-tendent le développement de l'autonomie de l'école, la structure coopérative et la structure intégrée sont à favoriser, sachant que l'un et l'autre de ces deux modèles structurels peuvent être adaptés aux données locales.

La structure coopérative est proche des structures que connaissent aujourd'hui bien des cantons et, telle qu'elle est proposée ici, elle constitue un progrès pédagogique tout à fait dans l'esprit des lignes directrices. Cependant, la structure intégrée correspond mieux encore aux lignes directrices.

6 Prise de position de la Commission pédagogique

Le rapport intitulé „Systèmes d’enseignement du niveau secondaire I“ fait suite à un premier rapport élaboré par le groupe d’études du même nom et publié en 1994 dans la série des Dossiers de la CDIP (Dossier N0 31). A travers un bilan de la situation actuelle, ce premier dossier témoigne du caractère disparate du Secondaire I en Suisse et constitue le point de départ de la deuxième étape des travaux du groupe d’études.

Ce 2e rapport du groupe d’études - rapport sur l’harmonisation du degré secondaire I - part d’une analyse de la situation actuelle sur le plan pédagogique et social. La description du contexte socio-économique, de ce que l’on exige aujourd’hui d’une école moderne, partiellement autonome, et des problèmes qui se posent de nos jours au degré secondaire I, tout cela justifie pleinement les perspectives d’avenir du Secondaire I présentées dans ce rapport. Les lignes directrices du développement exposées au chapitre 4 portent en elles la philosophie d’un degré commun, perméable, et accessible à tous les élèves; elles sont par ailleurs assorties de quantité de suggestions d’ordre pédagogique et organisationnel et d’idées pour faire de l’école un véritable lieu de travail pour les enseignants - et non plus un cadre réservé uniquement à l’enseignement.

Les propositions structurelles formulées dans ce rapport sont le fruit de longues années d’expérience. La Commission pédagogique porte un jugement positif à l’égard des modèles présentés, proposés en guise de boussole ou de poteau indicateur, car ils définissent une orientation générale à l’intérieur de laquelle il existe des possibilités d’organisation suffisamment souples, à la fois pour les cantons et pour les établissements scolaires. Toutefois, ces propositions peuvent peut-être susciter des réactions contradictoires, car, d’un côté, on demande que soient formulées des propositions pour une harmonisation du degré secondaire I, et, de l’autre, on redoute qu’une telle harmonisation ne vienne par trop empiéter sur le domaine de compétence des cantons. Tout ce que les deux modèles proposés impliquent au niveau des cantons n’est pas montré dans le rapport. C’est la raison pour laquelle la CP pense qu’il serait souhaitable de leur apporter quelques précisions supplémentaires.

La CP soutient à l’unanimité les principes pédagogiques énoncés dans le rapport ainsi que la perspective d’un degré secondaire I commun, perméable et ouvert à tous les jeunes de la tranche d’âge correspondante. Elle approuve également le fait que le groupe d’études intègre dans ses réflexions et dans ses propositions le passage du Secondaire I au Secondaire II (RRM). Tout le monde est en effet pleinement conscient de ce que l’on ne peut changer inconsidérément des structures et des traditions héritées du passé.

La Commission pédagogique est également d’accord avec un autre principe formulé par le groupe d’études, le principe qui veut que toutes les possibilités de formation soient offertes à tous les élèves réunis dans le même espace durant toute la durée du

Secondaire I. Les deux modèles structurels proposés suggèrent des solutions pour les cantons qui souhaitent organiser leur Secondaire I de manière à y intégrer - conformément à la RRM - une année de préparation au gymnase. Comme dans la structure de type coopératif, la filière de préparation au gymnase pourrait être maintenue; elle serait alors intégrée à l'établissement en tant que type d'école supplémentaire, ce qui permettrait que tous les élèves soient réunis dans le même espace et puissent participer conjointement aux manifestations scolaires. Dans le cas d'une structure intégrée, on pourrait imaginer des cours à niveaux, avec un niveau „préparation au gymnase“.

Dans la perspective d'un degré secondaire I commun et perméable, la proposition du groupe d'études de ne pas introduire de sélection avant la 7^e année de scolarité est, elle aussi, fortement appréciée.

La Commission pédagogique considère que le présent rapport constitue une excellente base pour étayer l'évolution du Secondaire I.

Les modèles structurels proposés ont déjà été mis en place dans certains cantons et, dans d'autres, on constate une évolution dans ce sens. C'est une chose qu'illustre clairement, par exemple, le Dossier N0 34 de la CDIP qui paraîtra fin septembre sous le titre „Nouvelles formes d'enseignement et d'organisation“. Les modèles structurels proposés se basent donc, effectivement, sur des tendances actuelles. Cela permet d'envisager que les cantons puissent parvenir à un consensus en ce qui concerne l'orientation à donner à l'évolution du Secondaire I.

7 Bibliographie

- Aargau. Leitbild Schule Aargau. Aarau 1994 (Erziehungsdepartement)
- Amstutz C., Baumgartner D., Croisier M., Imperiali M., Piquilloud C.: L'investissement intellectuel des adolescents. Berne 1994 (Lang)
- Amt für Bildungsforschung: Durchlässigkeit in den Schulen Manuel, Spiegel und Twann. Bern 1992 (Erziehungsdirektion)
- Anderegg H.: Entwicklung der Volksschul-Oberstufe. St. Gallen 1992 (Erziehungsdepartement)
- Arbeitsgruppe Entwicklung des Bildungswesens der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I. Weinheim 1992 (Deutscher Studien Verlag)
- Aurin K.: Schulvergleich in der Diskussion. Stuttgart 1987 (Klett)
- Aurin K. (Hrsg.): Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn 1990 (Klinkhardt)
- Bain D.: Orientation scolaire et fonctionnement de l'école. Berne 1979 (Lang)
- Bain D., Rastoldo F.: Panorama du processus d'orientation-sélection au cycle d'orientation genevois. Genève 1990 (Centre de recherches psychopédagogiques)
- Basel-Landschaft. Arbeitsgruppe Sekundarstufe I: Sekundarstufe I. Bericht mit Vorschlägen zuhanden der Erziehungs- und Kulturdirektion des Kantons Basel-Landschaft. Liestal 1993 (Pädagogische Arbeitsstelle der Erziehungs- und Kulturdirektion)
- Berg H.C., Steffens U. (Hrsg.): Schulqualität und Schulvielfalt. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Wiesbaden 1991
- Bern. Volksschulgesetz. Bern, 1992 (Erziehungsdirektion)
- Böhnel E.: Wirkung von Unterricht in der leistungsheterogenen Gruppe auf Lernleistung, Schulangst, Schulfreude und auf Sozialkontakte zwischen den Schülern - unter besonderer Berücksichtigung des österreichischen Bildungswesens. In: Olechowski R., Persy E. (Hrsg.): Frühe schulische Auslese. Frankfurt a. Main 1993, 102-120 (Lang)
- Brunner J.: Plädoyer für eine integrierte Oberstufe. In: schweizer schule. 4/89, 3-14

Büeler X.: Den Bildungsschlaf der Gerechten stören. Qualitätssicherung durch Schulentwicklung. In: NZZ. 26.1.1995, 69

Buff A.: Persönlichkeitsentwicklung im Umfeld des Übertritts in die Sekundarstufe I. Bern 1991 (Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion)

Bundesamt für Statistik (Hrsg.): Die schweizerische Arbeitskräfteerhebung (SAKE). Bern 1992

Bundesamt für Statistik: Bildungsmosaik der Schweiz. Bern 1992

Bundesamt für Statistik: Bildungsindikatoren Schweiz. Bern 1993

Bundesamt für Statistik (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch der Schweiz. Zürich 1994 (Verlag NZZ)

Cardinet J.: Remettre le quantitatif à sa place en évaluation scolaire. Neuchâtel 1990 (IRD, Recherches, 90.101)

Cardinet J.: L'histoire de l'évaluation scolaire des origines à demain. Neuchâtel 1991 (IRD, Recherches, 91.101)

Cardinet J.: L'objectivité de l'évaluation. Formation et technologie. 1992, 0, 17-26

Conférence intercantonale des chefs des départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin: L'école: ses fonctions, ses structures. Rapport du Groupe de réflexion sur les objectifs et les structures de l'école (GROS). Neuchâtel 1972 (IRD)

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique: La Formation des Maîtres de l'Enseignement Secondaire Inférieur. Berne 1983 (Haupt)

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique: OCDE. Examen des politiques nationales d'éducation. Suisse. Berne 1990 (CDIP)

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique: Thèses relatives à la promotion des Hautes Ecoles Pédagogiques. Berne 1993 (CDIP)

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique: Degré secondaire I: Situation actuelle. Berne 1994 (CDIP)

Davaud C., Cardinet J.: Quelles épreuves communes voulons-nous? In: Laveault D. (Ed.): Les pratiques d'évaluation en éducation. Montréal 1992, 167-181 (ADMEE)

Davaud C.: L'évaluation formative: faut-il mettre un bémol à la clé ? In: Allal L., Bain D., Perrenoud P.: Evaluation formative et didactique du français. Neuchâtel, Paris 1993, 123-142 (Delachaux et Niestlé)

Deutsche Kultusministerkonferenz: Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3.12.1993. Bonn 1993 (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Nassestrasse 8, D-53113 Bonn)

Dubs R.: Wie autonom sollen Schulen sein? Grenzziehungen zwischen Markt und Staat. In: NZZ. 25.11.1994, 15

Duru-Bellat M., Jarousse J.-P., Mingat A.: Les scolarités de la maternelle au lycée: Etapes et processus dans la production des inégalités sociales. In: Revue française de sociologie XXXIV, 1993, 43-60

Duru-Bellat M., Mingat A.: Un regard analytique sur la démocratisation de l'enseignement. In: Sociétés contemporaines, 1992

Eidgenössische Kommission für Frauenfragen (Hrsg.): Wer denn? Wie denn? Wo denn? Ein Leitfaden zur familienexternen Kinderbetreuung. Bern 1993 (Eidg. Drucksachen- und Materialzentrale)

Freie Hansestadt Bremen: Innovation und Kontinuität. Empfehlungen zur Schulentwicklung in Bremen. Bremen 1993 (Senator für Bildung und Wissenschaft. Referat Öffentlichkeitsarbeit, Rembertiring 8-12, D-2800 Bremen 1)

Gabriel F. (Ed.): „...nous on s'en fout, on est en G...“. Description du processus d'orientation/sélection au cycle d'orientation de Genève. Genève 1995 (Centre de recherches psychopédagogiques)

Götz B.: Wider die Funktionalisierung der Bildung. In: Die Deutsche Schule. 4/88, 420-435

Grisay A.: Hétérogénéité des classes et équité éducative. In: Enjeux. 30. 1993

Haefeli H., Schröder-Naef R., Häfeli K.: Schulische Auslese bei Abschluss der Primarschule. Bern und Stuttgart 1979 (Haupt)

Halbherr P.: Leistungsnormen im Übergangsbereich Schule/Beruf. Eine empirische Untersuchung an den Oberstufen der Gemeinden Sissach und Allschwil BL. Bern 1980 (Lang)

Hentig H.v.: Bilanz der Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland. In: Neue Sammlung. 3/90, 366-384

Herzog W.: Gesellschaftlicher Wandel und schulische Autonomie - Erneuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung. 2/94, 206-223

Hopf D.: Differenzierung in der Schule. Stuttgart 1976 (Klett)

Hopmann S., Künzli R.: Schliesst die Schule! Eine pädagogische Widerrede. In: schweizer schule. 3/94, 3-10

Hutmacher W.: Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire: analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois. Genève 1993 (Service de la Recherche Sociologique, Cahier No 36)

Ingenkamp K.: Der Prognosewert von Zensuren, Lehrergutachten, Aufnahmeprüfungen und Tests während der Grundschulzeit für den Sekundarschulerfolg. In: Olechowski R., Persy E. (Hrsg.): Frühe schulische Auslese. Frankfurt a. Main 1993, 68-85 (Lang)

Isenegger U.: Zur Bildung klasseninterner Lerngruppen. In: Trier U.P. (Hrsg.): Brennpunkte der Schulpraxis. Arbeits- und Forschungsberichte der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Bern und Stuttgart 1978, 91-108 (Haupt)

Jenzer C.: Die Schulklasse. Bern 1991 (Lang)

Keim W.: Lerntheoretische und sozialpsychologische Aspekte leistungsdifferenzierten Unterrichts. In: Die Deutsche Schule. 6/75, 393-405

Kleinschmidt G.: Schulautonomie und Schulqualität. In: schweizer schule. 9/94, 3-8

Klemm K. u.a.: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Reinbek bei Hamburg 1985 (Rowohlt)

Krampe G.: Wirkung von Unterricht in der leistungsheterogenen Gruppe auf Lernleistung, Schulangst, Schulfreude und auf Sozialkontakte zwischen den Schülern. In: Olechowski R., Persy E. (Hrsg.): Frühe schulische Auslese. Frankfurt a. Main 1993, 121-135 (Lang)

Landwehr N.: Schulprobleme im kulturellen Wandel. In: schweizer schule. 1/ 88, 6-16

Largo R.H.: Die Variabilität von Wachstum und Entwicklung in der Pubertät. In: Die junge Generation - gestern, heute und morgen. Zürcher Hochschulforum. Zürich 1987, Band 8, 21-30 (Verlag der Fachvereine)

Mingat A.: Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire; les rôles de l'enfant, la famille et l'école. In: Revue Française de Pédagogie. No 95, Avril-Juin 1991

Mortimore P.: Schuleffektivität: Ihre Herausforderung für die Zukunft. In: Zeitschrift für Pädagogik. 32. Beiheft 1994, 117-134

Moser U.: Was wissen 13jährige? Schulische Leistungen und Schulstrukturen. Bern 1992 (Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion)

Müller B., Nicolet M.: Quelques effets d'une réforme de structure scolaire. In: Education et recherche. 1994, 2, 211-224

Nägele C., Schneebeil A.: Ergebnisse der Befragung zur Sekundarstufe I im Kanton Basel-Landschaft. Liestal 1994 (Pädagogische Arbeitsstelle der Erziehungs- und Kulturdirektion)

OCDE: Examen des politiques nationales d'éducation. Suisse. Rapport des examinateurs. Paris 1990 (OCDE)

OECD: Schools and quality. An international report. Paris 1989 (OECD)

OECD/CERI-Regionalseminar 1993: Was können Schulen für die Schulentwicklung leisten? Herausgegeben von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsfragen u. Forschungsförderung Bonn; Bundesministerium für Unterricht u. Kunst Wien; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren Bern. 1994 (Köllen)

Olechowski R., Persy E. (Hrsg.): Frühe schulische Auslese. Frankfurt a. Main 1993 (Lang)

Osswald E.: Gemeinsam statt einsam. Arbeitsplatzbezogene Lehrer/innenfortbildung. Kriens 1990 (Brunner)

Pädagogik: Schule selbst gestalten. 2/95

Parisot J.-C.: Le paradigme docimologique, un frein aux recherches sur l'évaluation pédagogique? In: Delorme C. (Ed.): L'évaluation en questions. Paris 1987, 37-56 (ESF)

Philipp E.: Gute Schule verwirklichen. Ein Arbeitsbuch mit Methoden, Übungen und Beispielen der Organisationsentwicklung. Weinheim und Basel 1994, 2. Auflage (Beltz)

Ramseier E.: Schulversuch Manuel. Bern 1982 (Haupt)

Reynolds D.: Forschung zu Schulen und zur Wirksamkeit ihrer Organisation - das Ende des Anfangs? In: Aurin K. (Hrsg.): Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn 1990, 88-100 (Klinkhardt)

Roeder P. M.: Die Sekundarstufe I im Schulsystemvergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik. 5/80, 651

Rolff H.-G.: Steuerung und Beratung der Schulentwicklung in Europa - Theorien und Fallstudien. In: Zeitschrift für Pädagogik. 32. Beiheft 1994, 207-223

Rolff H.-G.: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim und München 1993 (Juventa)

Rolff H.-G.: Wege entstehen beim Gehen: Auf dem Wege zur sich selbst erneuernden Schule. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis. 2/93, 138-154

Rosenberg S.: Durchlässigkeit im AVO. In: AVO-Zeitung. 8/87, 126-127

Rosenberg S.: Leistungsuntersuchung in Mathematik. In: AVO-Zeitung. 9/88, 143-145

Schmid, C. et al.: Lignes de force pour un projet global du cycle d'orientation. Genève 1994 (DGCO)

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Lehrerbildung von morgen. Hitzkirch 1975 (Comenius)

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I. Bern 1983 (Haupt)

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Bildungspolitik in der Schweiz. Bericht der OECD. Bern 1990 (EDK)

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. Bern 1993 (EDK)

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Sekundarstufe I: Aktuelle Situation. Bern 1994 (EDK)

Solothurn. Lehrerinnen- und Lehrerfort- und -weiterbildung: Projekt Schulversuch „Geleitete Schulen“. Konzept. Solothurn 1994

Spiegel. Schulversuch Spiegel in der Gemeinde Köniz: Vierter Jahresbericht für das Schuljahr 1990/91. Köniz 1991 (Schule Spiegel)

Strittmatter A.: Plattform für eine Verständigung über die Sekundarstufe I. Feststellungen und Postulate für die Diskussion. In: Schweizerische Lehrerinnen- und Lehrer-Zeitung. 3/95, 14-18

Terhart E.: SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. In: Zeitschrift für Pädagogik. 5/94, 685-699

Tessin. J. Brunner, G. Ghisla: Die Volksschule des Kantons Tessin. In: schweizer schule. 3/92

Tessin. Ufficio dell'insegnamento medio: Valutazione interna della scuola media. Rapporto finale. Bellinzona 1994

Tessin. Ufficio dell'insegnamento medio: Rapporto finale Commissione esterna di valutazione della Scuola media. Bellinzona 1995

Tessin. Dipartimento dell'istruzione e della cultura, Ufficio studi e ricerche: La scuola media attraverso indicatori statistici e dati di ricerca. Zusammenfassung in deutscher Sprache. Bellinzona 1995

Vierlinger R.: Die offene Schule und ihre Feinde. Beiträge zur Schulentwicklung. Wien 1993 (Verlag Jugend und Volk)

Weiss J.: L'enseignant „au coeur froid“, ou l'objectivité en évaluation. Neuchâtel 1991. (IRDP, Recherches, 91.109)

Weiss J.: Vers une évaluation interactive à l'école. Neuchâtel 1992. (IRDP, Recherches, 92.103)

Weiss J.: Evaluer autrement, c'est possible! Neuchâtel 1994. (IRDP, Recherches, 93.110)

Zeitschrift für Pädagogik: Schulautonomie, 1/95

Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen: Weiterentwicklung der Orientierungsstufe in der Innerschweiz. Ebikon 1993 (ZBS)

Zug : Integrative Schulung in den Stadtschulen von Zug. Projektvorlage. Zug 1993

Annexe I : Contextualisation historique de la problématique éducative, du point de vue socio-économique

Avertissement

Résumer en quelques lignes une thématique aussi vaste relève de l'impossible. Le texte qui suit ne donne ainsi que quelques points de repère qui devraient permettre de situer la problématique. Pour une meilleure compréhension des phénomènes, le lecteur pourra se référer à la bibliographie utilisée (à la fin de cette annexe).

En général

Jusqu'à l'époque contemporaine, disons avant la IIème guerre mondiale, la relation entre l'école et l'économie était moins évidente qu'à partir de l'après-guerre. Autrement dit, à partir de la IIème guerre mondiale, l'enjeu socio-économique autour de l'école s'est non seulement transformé mais s'est accru parallèlement au développement des sociétés industrialisées. Pour illustrer cette évolution, au cours des années, l'éducation est devenue un des secteurs d'activité de l'OCDE, l'organisation de coopération et de développement économique groupant 25 pays industrialisés du monde occidental. L'origine de cette évolution se situe après le lancement des premiers spoutniks, dans un contexte de compétition entre systèmes idéologiques et économiques; les Etats Unis demandent alors à l'OCDE de mettre sur pied un programme de coopération pour renforcer *la formation* du personnel technique et scientifique. Ceci a non seulement conduit l'OCDE à s'intéresser de plus près à *l'éducation* mais à la définir en tant qu'*investissement lié à la croissance économique*. Ce mouvement a eu une influence considérable dans les pays démocratiques et industrialisés de l'Occident : l'éducation devient peu à peu un enjeu de développement de la compétitivité économique. C'est ainsi que l'OCDE met en place des structures qui existent aujourd'hui, dont le CERI (Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement). Vu d'un autre versant „depuis la IIème guerre mondiale, la science a radicalement changé de mode d'organisation, passant d'un modèle de type artisanal à un modèle de type industriel“¹. On pourrait donc dire, comme dans l'esquisse du PNR33 ², que le couplage science-économie-école s'est renforcé depuis ce moment là. Après la IIème guerre mondiale, la

1 Hutmacher, Walo, *L'école dans tous ses états*. Des politiques de systèmes aux stratégies d'établissement, Service de la Recherche Sociologique, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1990, p.10.

2 Programme National de Recherche, No 33 „Efficience de nos systèmes de formation“, SSRE, 11 décembre 1990.

structure socio-économique a évolué très rapidement, en lançant continuellement de nouveaux défis à l'école. Les années '50 et '60, ont été caractérisées par un besoin *d'augmentation du niveau d'instruction de toute la population* ceci surtout du point de vue quantitatif.

Développement du secteur éducatif, égalité des chances, démocratisation des études, retarder l'orientation/sélection, combattre la discrimination face aux études selon l'origine sociale étaient les mots-clés qui ont accompagné ce mouvement. Ce „discours“ se trouvait être en harmonie avec la croissance économique.

Dans la plupart des pays industrialisés, l'on a pu observer un développement rapide de l'enseignement secondaire : la croissance en nombre d'élèves scolarisés et en durée est forte. „Cette croissance est le fruit de l'allongement de la durée de l'école obligatoire et d'une demande de plus en plus forte d'éducation“³. Les années '70 et début '80 ont été caractérisées par un ralentissement de la croissance économique, l'on a remis en cause le rôle de l'école et notamment sa „préoccupation“ quantitative : „peut-on tout simplement accumuler du „capital humain“?, à quel prix et aux dépens de qui et de quoi? A partir des années '80, par conséquent, de nombreux pays affiliés à l'OCDE s'attaquent de plus près à la *qualité* de l'enseignement : Quel type de „produit“ sort de l'école? Quelle est l'efficacité de l'école? (cf. aussi PNR33).

Actuellement, années '90, nous sommes dans un passage crucial de l'histoire. La structure socio-économique est en pleine évolution, avec des changements de plus en plus rapides; tout se complexifie. Les connaissances et les savoirs s'accumulent, se développent, devenant de plus en plus abstraits, montrant aussi leur inévitable obsolescence dans le temps, et donc leur „vérité“ transitoire. La structure du marché du travail se modifie, des emplois nouveaux voient le jour, d'autres disparaissent ou vont disparaître, ainsi que les compétences à maîtriser.

Nous vivons une transition, d'un modèle de société de type industriel nous passons vers un modèle post-industriel (où les activités tertiaires ou de service prédominent). Il est bien clair que cette transition est plus ou moins avancée selon les régions et les pays. Mais, cette évolution devient inéluctable si l'on songe à la mondialisation de l'économie, à l'interdépendance de plus en plus forte des pays, à l'internationalisation des marchés (marchandises, capitaux, biens et services). D'autre part, la compétitivité et la concurrence s'accroissent, en „obligeant“ les pays à investir dans le capital humain, dans „l'intelligence“, pour rester dans la course. L'enjeu se situe donc autour de la connaissance, notamment scientifique et technologique. Son statut change, de „bien culturel“ et de distinction sociale, la connaissance devient „marchandise“, en acquérant une haute valeur économique et sociale.

3 cf. Conseil de l'Europe, Recherche pédagogique en matière d'enseignement secondaire, Saint Marin, 9-13.9.1991. Feuilles bleues de l'OFES, Berne, Réf. 11/92.

L'école est donc appelée à jouer de nouveaux rôles, à repenser ses schémas. „Comment préparer les enfants et les jeunes à vivre dans un monde où la structure de l'emploi change radicalement tous les 10 ans? (...). Si le cycle de vie traditionnel école-travail-retraite doit céder le pas à des schémas plus souples, comment les relations institutionnelles peuvent-elles être modifiées? En supposant que l'égalité des chances demeure l'une des principales préoccupations des sociétés démocratiques, comment faire face à la réalité et empêcher que certains groupes de la population, du fait de l'insuffisance de leur niveau d'instruction, se voient refuser l'accès aux possibilités d'avancement économique et social?“⁴

Par rapport à la Suisse

Faisant partie des pays affiliés à l'OCDE, pays, rappelons-le, démocratiques et industrialisés de l'Occident, la Suisse n'a évidemment pas échappé à cette évolution générale, décrite très schématiquement auparavant; tout au moins du point de vue socio-économique. C'est une lapalissade que de dire que notre pays est en train de vivre un moment critique. Ce que l'on peut observer est que la tendance générale va vers la tertiarisation des activités économiques, de façon peut-être inégale selon les régions et les cantons. Tout porte à penser que cela soit inéluctable, le secteur primaire diminue comme une peau de chagrin („il y a plus de chômeurs que de paysans“⁵!), le secteur secondaire se transforme considérablement et s'oriente vers des productions de haute technologie, le secteur tertiaire est en augmentation, globalement donc l'économie suisse se tertiarise (cf. Office Fédéral de la Statistique).

Ce phénomène est non seulement important mais capital pour l'éducation, pour l'école, car, selon les secteurs, les compétences scolaires et techniques requises ne sont pas les mêmes. Très grossièrement, nous dirons que le secteur tertiaire exige une formation scolaire plus exigeante et approfondie (qualifications nouvelles selon les nouveaux types d'emplois / développement de la recherche scientifique), que ce ne l'était pour le secondaire traditionnel et, à fortiori, pour le secteur primaire. Autrement dit, la tertiarisation en oeuvre en Suisse induit une demande croissante de qualification, *quantitativement* et *qualitativement* (de la démocratisation des études et de la démocratisation de l'accès au savoir).

- emplois plein temps dans le primaire (agriculture et horticulture) en 1990 : 168'120

4 (OCDE, *L'innovation dans l'enseignement*, Numéro spécial de la vingt-troisième annuaire du CERI, de chômeurs s'est approché à grande vitesse du nombre de paysans).

- chômeurs en 1990 (moyenne) : 18; 199 70,5% septembre 1988.

5 Affirmation 1993 (entendu de cette année). Quelques indications chiffrées montrent que le nombre de chômeurs en 1993 (en mai) : 157 425 personnes (CER, OFS).

Nous savons tous que dans le domaine de l'éducation, en tout cas en ce qui concerne la scolarité obligatoire, les compétences et les responsabilités sont du ressort de l'autonomie cantonale. La Confédération Helvétique est constituée par 26 états, où se côtoient des collectivités différentes, tant du point de vue culturel que du niveau de la structure économique (des cantons à prévalence rurale, d'autres à vocation plutôt industrielle, d'autres enfin de type tertiaire), ce qui montre bien la complexité de notre tissu fédéraliste et donc les difficultés à trouver une cohérence au système scolaire. Si l'on se réfère à une récente publication de l'Office Fédéral de la Statistique⁶, l'on s'aperçoit (pour la première fois) non seulement des différences liées à l'histoire et au contexte local, mais aussi du degré de variabilité et de dispersion entre cantons quant aux politiques scolaires.

Ce qui est considéré encore comme „Sonderfall Genève“, et qui depuis une trentaine d'années se situe plutôt être dans une structure socio-économique de type tertiaire, a de fortes probabilités de s'étendre, vu aussi les enjeux actuels dans le développement économique à niveau international. De même, cette „particularité“ du tissu socio-économique de Genève, pourrait en partie expliquer pourquoi il s'agit du premier canton à avoir développé une nouvelle politique scolaire dès les années '50. L'enseignement devient gratuit en ce qui concerne le secondaire I. En 1955 le gouvernement demande des études pour la constitution d'un cycle d'orientation (une seule école pour tous les élèves sortant du primaire); la croissance économique aidant, le débat sur l'inégalité des chances et la démocratisation des études se développe en prenant une place prépondérante. Il faut dire que ce „mouvement“ genevois va de pair avec ceux d'autres pays (Angleterre, France, Allemagne, Suède).

Dans le reste de la Suisse ce mouvement a été plus lent. Grâce peut-être à la coordination romande, ce débat prend néanmoins forme au milieu des années '70 : dans les cantons romands et du Tessin, on peut considérer que des cycles d'orientation sont créés, retardant de fait l'orientation/sélection. En tout cas, à Genève⁷ et dans quelques autres cantons, la lutte contre l'échec scolaire et la sélection scolaire en tant que reproduction sociale a été engagée et, espérons-le, pourra continuer. Comme nous l'avons déjà dit dans la partie générale, le prototype „Genève“ ferait aussi penser que le devenir post-industriel entraîne aussi bien des modifications structurelles, des modifications dans les modalités d'accès aux formations et aux parcours scolaires, que dans ce que l'on considère comme culture scolaire légitime.

6 Office fédéral de la statistique, *Les indicateurs de l'enseignement en Suisse*, Berne 1993.

7 „... le canton de Genève est une des rares collectivités politiques au monde à reconnaître dans un texte de loi l'existence des inégalités sociales devant l'école et à imposer à celle-ci de tendre à les corriger.“ in, Hutmacher, Walo „Enjeux autour de l'école dans une collectivité de type post-industriel“, in Plaisance Eric (éd) *L'échec scolaire : nouveaux débats nouvelles approches sociologiques*, Paris, Ed. du CNRS, 1985, p. 37.

„Historiquement, la Suisse a choisi de donner une culture générale maximale à la caste de ses universitaires et un savoir-faire aussi pratique et ciblé que possible à la foule de ses artisans. Ce modèle a du plomb dans l'aile⁸.

Cette affirmation est-elle partagée?

Si oui, vers quel nouveau modèle devra-t-on s'acheminer?

Références utilisées pour cette annexe concernant la contextualisation

OCDE: L'Innovation dans l'enseignement. Numéro spécial: le vingtième anniversaire du CERI, feuilles bleues de l'OFES, Berne, No 51, décembre 1988.

Conseil de l'Europe: Recherche pédagogique en matière d'enseignement secondaire, Saint Marin, 9.-13.9.1991, Feuilles bleues de l'OFES, Berne, Réf. 11/92.

Courtois, Gérard: Malaise dans l'éducation. In: Journal de l'Enseignement Primaire, No 42, février 1993, pp. 10-13.

Pedro, Francesco: Les tendances éducatives en Europe. In: Pour la Science, avril 1993.

Hutmacher, Walo: Enjeux autour de l'école dans une collectivité de type post-industriel. In Plaisance, Eric (éd.): L'échec scolaire: nouveaux débats nouvelles approches sociologiques, Paris, Ed. du CNRS, 1985, pp. 29-42.

Hutmacher, Walo (SRS), Perrenoud, Philippe (SRS), Hexel, Dagmar (CRPP): L'élève et l'école: réflexions sociologiques. In: CO Informations, janvier 1990/1.

Hutmacher, Walo: L'école dans tous ses états, Des politiques de systèmes aux stratégies d'établissement. SRS. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève 1990.

Hutmacher, Walo: L'école a besoin de l'échec. In: Cahier de l'EESP, Fragnière, J.P. et Compagnon, A.: Echec scolaire et illetrisme, No 14, 1992, pp. 51-69.

Société Suisse pour la recherche en éducation: Esquisse d'un programme national de recherche (PNR33). Efficience de nos systèmes de formation. 11 décembre 1990

8 „Chômage des jeunes“, in Bilan, No 4, 1993, pp. 61-63.

Poglia, Edo: Efficience et efficacité: les défis actuels. In: Efficience de nos systèmes de formation, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, cahier No 65.

Dipartimento della pubblica educazione: L'istituzione della scuola media nel canton Ticino, progetto di messaggio disegno di legge, Bellinzona, novembre 1970.

Ufficio dell'insegnamento medio: L'istituzione della scuola media nel canton Ticino, Lepori, Franco, 77.04, Bellinzona, luglio 1977.

Muller, Bernard et Nicolet, Michel: Quelques effets d'une réforme de structure scolaire. In: Education et recherche, No 2, 1994.

Muller, Bernard et Nicolet, Michel: La preuve du complot. In: Bilan, No 3, 1993, pp. 24-28.

Muller, Bernard et Nicolet, Michel: Chômage des jeunes. In: Bilan, No 4, pp. 61-63.

Annexe II Définition des notions

Différenciation

Adaptation de l'enseignement (généralement en ce qui concerne les méthodes, les contenus, leur approfondissement, les difficultés, le rythme) aux différentes caractéristiques/capacités et intérêts des élèves.

- différenciation interne: mesures de différenciation au sein de la classe
- différenciation externe: répartition des élèves en filières, classes ou groupes, distincts et instruits séparément.

Groupes de performances

- homogènes: groupes/classes constitués d'élèves dont les capacités et/ou les performances sont considérées comme équivalentes. Cette différenciation externe conduit, par exemple, à la création de filières ou à une organisation de l'enseignement par niveaux
- hétérogènes: groupes/classes composés d'élèves dont les capacités et les performances scolaires sont différentes.

Perméabilité

Possibilité qu'ont les élèves de changer de filière, de classe ou de groupe

Différenciation des performances par discipline

Classification des élèves en groupes de performances par discipline (et non, comme dans le cas d'une différenciation globale, pour l'ensemble des disciplines). L'affectation à un groupe de performances dans une discipline donnée est indépendante de l'appartenance à tel ou tel groupe de performances dans les autres disciplines où les performances sont également différenciées.

Sélection

Répartition des élèves dans différentes filières ou niveaux:

- en fonction d'une évaluation ponctuelle: la sélection est opérée une seule fois, à un moment déterminé, et l'affectation de l'élève à telle ou telle filière ou tel ou tel n
- en fonction d'une évaluation progressive: sélection sous forme de „décisions partielles“ (limitées à certaines disciplines seulement) et d'affectations provisoires qui, le cas échéant, peuvent encore être corrigées ultérieurement par de nouvelles évaluations (cf. perméabilité).

Structures

- structures coopératives: Il existe plusieurs filières. Il est généralement possible de changer de filière dans une discipline
- structures intégrées: L'enseignement est dispensé à des classes hétérogènes sur le

plan des performances scolaires. Pour certaines disciplines, il est constitué des groupes de performances homogènes à partir de deux classes (ou plus).

Assistance pédagogique, cours d'appui

Enseignement supplémentaire destiné aux élèves susceptibles ou sur le point de passer dans un niveau supérieur, dans le but de leur faciliter la transition et l'adaptation à un enseignement dont les exigences sont plus élevées.

Pédagogie de soutien, cours de rattrapage

Enseignement supplémentaire destiné aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ou une baisse des performances scolaires (vraisemblablement) passagères, dans le but de leur éviter un transfert négatif et de leur permettre de rattraper le niveau du groupe de performances auquel ils appartiennent.

Disciplines communes

Disciplines dispensées à l'ensemble des élèves d'une classe (groupe hétérogène). Il n'y a pas regroupement des élèves par niveaux de performances; la classe accueille des élèves de tous les niveaux de capacité.

Disciplines à niveaux

Disciplines dispensées à des classes ou à des groupes d'élèves réunis en fonction de leurs capacités dans les disciplines concernées (groupes relativement homogènes sur le plan des performances scolaires).

Annexe III : Composition du groupe d'études

Joe Brunner, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Erziehungsdirektion Bern (Président)

Hans Anderegg, Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle St. Gallen, Rorschach

Carl Bossard, Rektor der kantonalen Mittelschule Nidwalden, Stans (bis Sommer 1993)

Joseph Buchs, Chef der Abteilung der deutschsprachigen Volksschule, Erziehungsdirektion Freiburg

Henri Delafontaine, Directeur de l'Etablissement scolaire primaire et secondaire, Oron-Palézieux

Fiorella Gabriel, Directrice du Centre de Recherches psychopédagogiques du CO, Genève

Roudy Grob, Maître primaire, Vézenaz

Hans-Ulrich Lappert, Rektor des Literargymnasiums Rämibühl, Zürich (ab Juli 1994)

Hugo Meier, Sekundarschulinspektor, Erziehungsdirektion Schaffhausen, Stein am Rhein

Marcel Michel, Rektor des Gymnasiums Köniz (Januar bis April 1994)

Secrétariat du projet: *Fritz Wüthrich*, collaborateur scientifique, Secrétariat de la CDIP, Berne

Annexe IV: Mandat du groupe d'études „Systèmes d'enseignement du niveau Secondaire I“

A Mandat et exposé des motifs

L'Assemblée annuelle de 1991 de la CDIP a donné mandat à son Comité d'„examiner de quelle manière le nombre des modèles du degré Secondaire I peut être réduit“. A titre de justification pour le mandat, il est relevé que l'émission de recommandations sur le passage au cycle supérieur (niveau Secondaire II) au sens de l'art. 3, al. d du Concordat scolaire, ne se justifie que „si on parvient à diminuer la variété des modèles du Secondaire I. Il convient donc d'étudier le moyen de se concentrer sur deux à trois modèles de base pour le Secondaire I“.

B Groupe d'étude „Systèmes d'enseignement du niveau secondaire I“. Mandat d'étude prospective

Le Comité – se basant sur l'art. 9, al. 4 et 5 ainsi que sur les art. 15 et 17, al. 1 des statuts de la CDIP du 18.6.1968 – institue, sur proposition de la CP du 11.6.1992, un Groupe d'étude „Systèmes d'enseignement du niveau Secondaire I“ dont les tâches sont les suivantes:

Tâches

1. Brève présentation des systèmes cantonaux du degré Secondaire I.
2. Présentation et analyse des projets de réforme en discussion ou en cours dans les cantons et dans les régions.
3. Etudes des propositions tenant compte des innovations en pédagogie et constituant des solutions de compromis susceptibles d'être acceptées par les cantons.
Il conviendra notamment de recenser, d'évaluer ou de souligner les éléments suivants:
 - bases juridiques régissant le niveau Secondaire I
 - principes de base de la politique d'éducation des cantons dans le domaine du Secondaire I
 - tissu et structure du niveau Secondaire I, y compris d'enseignement pré-gymnasial et l'enseignement spécialisé
 - diverses formes de l'orientation et de la sélection précédant l'entrée en Secondaire I et durant la formation à ce niveau
 - répartition des élèves dans les différentes filières du Secondaire I et son évolution durant les dix dernières années
 - degré de perméabilité des différentes filières du Secondaire I
 - possibilités d'interfaces entre les différentes filières du Secondaire I, les écoles de culture générale subséquentes du Secondaire II et les écoles professionnelles
 - formation et statut des enseignant(e)s et des directeurs/directrices d'établissements du Secondaire I
 - marge d'influence des différentes filières et du corps enseignant sur l'organisation examens finaux du Secondaire I

