

Nouvelles formes d'enseignement et d'organisation scolaire

Tendances et illustrations

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

Ce rapport de situation a un caractère essentiellement informatif. Une prise de position officielle de la CDIP n'est pas prévue.

Editeur:

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)
Groupe d'étude „Information sur les nouvelles formes d'enseignement et d'organisation scolaire“ de la Commission pédagogique

Traduction:

François L. Reymond

Edition allemande:

Neue Unterrichts- und Organisationsformen. Tendenzen und Beispiele

Commandes:

Secrétariat de la CDIP, Zähringerstrasse 25, 3001 Berne

Impression:

Marcel Kürzi AG, Einsiedeln

Table des matières

Préface	8
1 Introduction	9
2 Remerciements	11
3 Composition du groupe d'étude (GE)	12
4 Bases de travail	13
4.1 Mandat	13
4.2 Interprétation du mandat	14
4.3 Modalités de travail du groupe	14
4.3.1 Contacts avec les responsables cantonaux	14
4.3.2 Visites dans les écoles et les établissements de formation professionnelle	15
4.3.3 Critères appliqués au choix des illustrations	16
4.3.4 Présentation des observations faites et des résultats	17
5 Tendances observées	18
5.1 Introduction	18
5.2 Structures et méthodes d'enseignement intégratives	19
5.2.1 Allongement de l'école primaire	20
5.2.2 Classes hétérogènes dans le degré secondaire I	20
5.2.3 Classes à niveaux dans le degré secondaire I	21
5.2.4 Compétences accordées aux communes ou aux régions dans le choix de l'organisation scolaire	22
5.2.5 Regroupement d'élèves d'âges différents pour des raisons pédagogiques	24
5.2.6 Intégration d'enfants souffrant de handicaps scolaires dans les classes régulières	26
5.2.7 Intégration d'enfants issus d'autres groupes culturels et éducation interculturelle	28
5.2.8 Formes d'enseignement adaptées aux élèves les plus doués	29
5.2.9 L'évolution de l'école à travers le regard des spécialistes	30

5.3	Nouvelles formes de travail et d'apprentissage	30
5.3.1	Quelques aspects de ces nouvelles formes de travail et d'apprentissage	31
5.3.2	Remarques à propos de la définition des tendances	33
5.3.3	Tendances observées dans le domaine de l'apprentissage individuel	35
5.3.4	Tendances observées dans le domaine de l'apprentissage collectif	37
5.4	Evaluation du travail des élèves	40
5.4.1	Changement dans la manière de rendre compte du travail scolaire de l'enfant en cours d'année (évaluation certificative)	40
5.4.2	Décision d'orientation ou de promotion résultant d'une négociation entre enseignants et parents	42
5.4.3	Diversification des formes d'information aux parents sur les résultats de leurs enfants	42
5.4.4	Intégration de l'évaluation au processus d'apprentissage dans la perspective d'une évaluation formative	42
5.4.5	Favoriser une meilleure implication des élèves par le biais d'une auto-évaluation	43
5.5	Nouveaux contenus d'apprentissage	43
5.5.1	Le découpage des contenus d'apprentissage	44
5.5.2	La préparation à une démarche artistique	45
5.5.3	Importance particulière donnée à certaines branches pour répondre à des besoins spécifiques	46
5.6	Nouvelles formes d'apprentissage des langues secondes ou étrangères	46
5.6.1	Enseignement bilingue ou plurilingue	46
5.6.2	Apprentissage précoce de la langue seconde	47
5.7	Formes d'organisation scolaire	47
5.7.1	Directions d'école / Identité de l'école / L'école en tant qu'entreprise	47
5.7.2	L'école espace de vie	48
5.7.3	Semaine de cinq jours et congé du samedi	50
5.7.4	Statut et cahier des charges des enseignants	51
5.7.5	L'évaluation des enseignants	52
5.7.6	Création de nouvelles enveloppes horaires et de nouvelles formes de collaboration	53
6	Le processus d'innovation dans les régions linguistiques	54
6.1	Coordination scolaire et processus de réforme en Suisse romande	54
6.2	Développement de l'école en Suisse alémanique	55

7 Tendances dans les pays voisins	58
7.1 Principales tendances en matière d’innovation pédagogique en France	58
7.2 Principales tendances en matière d’innovation pédagogique en Italie	60
7.3 Principales tendances en matière d’innovation pédagogique en Allemagne	62
7.4 Principales tendances en matière d’innovation pédagogique en Autriche	64
8 Conclusions	67
9 Propositions pour la suite des travaux	72
10 Position de la Commission pédagogique	74
Annexe 1: Catalogue abrégé des mots-clés utilisés pour l’enquête	76
Annexe 2: Description des illustrations choisies	78
Suisse romande et Tessin (SR/TI)	78
1 Canton de Berne (partie francophone): Formation continue des enseignants et innovations	78
2 Canton de Fribourg: Vers un enseignement bilingue	79
3 Cycle d’orientation, Genève: Formation équilibrée des élèves	81
4 Ecole de Cayla, Genève: Vers une école primaire sans degrés	82
5 Canton du Jura: Education générale et sociale	84
6 Ecole de la Charrière, La Chaux-de-Fonds: Appréciation du travail de l’élève	85
7 Canton du Tessin: Intégration complète et équipes d’appui pédagogique	87
8 Canton de Vaud: Stratégies personnelles d’apprentissage	88
9 Division terminale à options, Ollon: Pédagogie compensatoire intégrée	90
10 Ecole primaire, Sierre: Evaluation par objectifs	91
Suisse centrale (IEDK)	92
11 Gymnase de Sursee: Un projet de nouvelles formes d’apprentissage	92
12 Ecole primaire de Stans: Un projet de développement d’une école	94

13	Lungern: Cycle d'orientation intégré	96
14	Gymnase d'Immensee: Réforme interne	97
15	Canton d'Uri: Enseignement de l'italien, projet d'innovation pour les degrés primaire et secondaire I	99
16	Loèche-Ville: Différenciation de l'enseignement dans le cadre d'un cycle d'orientation intégré	101
17	Formation professionnelle à Zoug: Concept de formation de l'entreprise Landis & Gyr	102
 Suisse orientale (EDK-Ost)		104
18	Appenzell Rhodes Intérieures: Inspecteur scolaire et innovation	104
19	Rehetobel: Une nouvelle culture d'apprentissage, comprenant suggestopédie et autres nouvelles formes d'apprentissage	106
20	Principauté du Liechtenstein: Innovation scolaire et évaluation des élèves	107
21	Canton de Glaris: Journée de stage, hebdomadaire, pendant la 8e année de scolarité	109
22	Frauenschule (Ecole des filles) de Coire: Modèle de plurilinguisme et méthode des projets	110
23	Ecole professionnelle de Saint-Gall: Expérience d'enseignement interdisciplinaire	112
24	Ecole primaire du Steingut, Schaffhouse: Enseignement d'appui et de développement intégré, enseignement en atelier	113
25	Canton de Thurgovie: Projets d'innovations pour les enfants souffrant de difficultés scolaires	115
26	Canton de Zurich: Un nouveau plan d'études suscite l'innovation scolaire	116
27	Canton de Zurich: Ecole secondaire à filières en lieu et place d'une structure en trois types d'école	118
 Suisse du Nord-Ouest (NW EDK)		119
28	Ecole secondaire (Bezirksschule) d'Oftringen: Nouvelles formes d'apprentissage dans un système à enseignants spécialistes	119
29	Ecole secondaire de Frick: Plan hebdomadaire et enseignement par phases concentrées	121
30	Berne-Ouest: Une école globale intégrée	122
31	Ecole secondaire supérieure du Marzili (Höhore Mittelschule Marzili), Berne: Un projet d'innovation scolaire	124
32	Centre de formation de Sandoz à Muttenz (SAZM): Un modèle de blocs pour l'école professionnelle	126
33	Cycle d'orientation de Bâle-Ville: Un modèle d'école globale, de trois ans, à différenciation interne	128
34	Cycle de formation complémentaire de Bâle-Ville: Un modèle d'école secondaire, de deux ans, avec des classes hétérogènes	129

35	Ecole communale de Morat: Un projet ELF de nouvelles formes d'apprentissage	131
36	Modèle de direction d'école à Soleure, Weststadt (Ouest): Une école au profil pédagogique original	133
	Annexe 3: Index des mots et expressions clés	135

Préface

BICHMO: Qui, aujourd’hui, connaît encore la signification de ce sigle? Et pourtant, le lancement, il y a plus de dix ans, du projet de la CDIP „Education dans la Suisse de demain“ marquait bien le début, plein d’espoirs, d’une mise en question fondamentale du système éducatif de la Suisse. Sans doute, les ambitions contenues dans la conception du projet embrassaient-elles un champ trop large; sans doute, le moment choisi pour un examen d’ensemble n’était-il pas le meilleur; il se peut également que la volonté politique de concrétiser les éventuelles propositions de changements n’était pas assez forte. Toujours est-il que, après la publication du rapport sur l’avant-projet et au vu des résultats de la consultation sur le mandat proposé pour le projet principal, on renonça à poursuivre l’opération. Il restait nécessaire, cependant, d’approfondir certains des sujets qui figuraient dans la liste proposée. Le présent rapport porte sur l’un des quatre sujets retenus par le Comité de la CDIP, à fin 1990, pour la suite des travaux. Le Comité souhaitait un „dossier d’information“ dans le sens d’un „inventaire des nouvelles formes d’enseignement et d’organisation scolaire“ en Suisse et dans les „pays limitrophes“. Cette collection d’illustrations devait fournir „une information succincte aux autorités, administrations, directeurs d’écoles, centres pédagogiques, organisations d’enseignants, groupes de travail et d’études et aux enseignants“ et encourager „le développement de l’échange d’expériences et le dialogue intercantonal“.

Voici maintenant le produit du travail, intense et considérable dans son ampleur, accompli par une équipe de quatre personnes dont le président était Hansjörg Graf, de Zurich. La diversité des matériaux présentés indique deux choses. Tout d’abord, il est bien établi que, dans notre pays, nombre d’innovations et de réformes, petites ou grandes, sont planifiées et mises en oeuvre. Cependant, par ailleurs, l’étude montre l’isolement dans lequel se trouvent quantité de projets, tant dans leur cadre cantonal qu’au niveau intercantonal.

La publication du présent rapport vise à attirer l’attention sur la diversité des nouvelles formes d’enseignement et d’organisation scolaire et, par là, à améliorer l’échange d’informations et d’expériences entre les acteurs de tous niveaux.

Berne, juin 1995

Secrétariat de la CDIP

1 Introduction

On observe deux tendances contradictoires dans le système suisse de formation. La première essaie de maintenir et de renforcer les autonomies cantonales et locales. La seconde s'efforce de parvenir à une harmonisation plus grande de la législation scolaire et à une coordination des objectifs et programmes d'enseignement. C'est dans ce champ de tensions que toutes les innovations pédagogiques doivent s'intégrer.

La Commission pédagogique de la CDIP, dont les activités visent à parvenir à une harmonisation et une coordination, a déjà été à l'origine de deux projets d'envergure destinés à favoriser un large mouvement de réforme touchant la Suisse dans son ensemble. Le projet SIPRI, dont le démarrage date de 1978, a fait surgir un grand nombre de propositions d'améliorations pour le degré primaire, touchant aux buts, aux modalités d'évaluation, à la collaboration avec les parents et au passage de l'éducation préscolaire à l'école primaire. Par la suite, certaines de ces propositions ont été testées dans plusieurs cantons; un minimum de coordination a été ainsi assuré par les écoles qui poursuivaient les mêmes buts.

Le second projet, mis en oeuvre à la fin des années 80, „Education dans la Suisse de demain“ (BICHMO), avait pour objet de présenter de nouveaux modèles d'interaction entre l'école, les parents, le monde professionnel et plus généralement la société. Il devait se dérouler en deux étapes: tout d'abord un état de la situation actuelle a été établi à l'aide d'interviews d'experts et d'analyses de publications; dans une deuxième phase, il était prévu, comme pour SIPRI, de procéder à l'essai de certains projets dans les cantons, mais cette phase n'a pas pu être réalisée.

Entre-temps, cependant, quelque chose s'était mis en mouvement dans le paysage scolaire helvétique: de l'école enfantine jusqu'à l'université, en passant par les degrés secondaires I et II et les écoles professionnelles, les formes d'enseignement et d'organisation scolaire ont été remises en question, certes avec une intensité très variable selon les endroits. Dans toutes les régions du pays, une multitude d'expériences-pilotes et de projets d'innovations pédagogiques, petits ou grands, ont été planifiés ou lancés. La diversité en est toutefois affolante et la manière de procéder parfois pragmatique. Ce mouvement repose en partie sur des initiatives individuelles et la diffusion des informations est souvent laissée au hasard, ce qui a pour conséquence que quelques rares spécialistes seulement parviennent, dans une certaine mesure, à s'en faire une image d'ensemble.

C'est pourquoi, suite à la non-réalisation de la seconde phase de BICHMO, le Comité de la CDIP a chargé la Commission pédagogique d'instituer un groupe d'étude „Nouvelles formes d'enseignement et d'organisation“ et de confier à ce dernier le mandat d'établir un tableau d'ensemble des projets-pilotes et expériences scolaires

planifiés, en cours ou achevés, portant sur des nouvelles formes d'enseignement et d'organisation scolaire.

La première partie du présent rapport est consacrée à dresser un panorama des tendances à l'innovation de l'école en Suisse, tel qu'il s'est dessiné aux yeux du groupe d'étude au fil de ses recherches. Il faut noter que, pour ce qui concerne les nouvelles structures du degré secondaire I, un accord s'est manifesté avec les observations que le groupe de travail de la CDIP a faites dans la première partie de son rapport „Degré secondaire I: Situation actuelle“.

On trouvera des informations plus détaillées sur les projets d'innovation pédagogique dans l'Annexe 2 du rapport, elle même suivie d'une liste des mots-clés (Annexe 3). Dans l'Annexe 2 figurent des projets (un ou deux par canton) qui ont semblé exemplaires aux yeux du groupe d'étude en raison de leur objet ou de leur importance. Les projets retenus ne sont pas nécessairement les projets les plus représentatifs du canton concerné, ni même ceux envisagés comme les plus prioritaires. De même, cet assemblage d'illustrations ne veut ni ne peut prétendre à l'exhaustivité; le groupe d'étude est aussi parfaitement conscient du fait que le rapport, au moment de sa publication, ne sera plus que partiellement d'actualité. Mais si ce rapport devait donner l'impression, en regard de la masse des projets d'innovations présentés, que, dans notre pays, le besoin d'aborder ces sujets est encore peu fréquent et peu ciblé, cela contredirait les expériences faites par le groupe d'étude. Deux exemples pour illustrer ces dernières: en premier lieu, dans le degré primaire et dans d'autres écoles qui appliquent le système du maître unique, les nouvelles formes d'apprentissage et, pour une part, de nouvelles formes d'évaluation des élèves sont nettement à l'avant-garde, parfois même déjà inscrites dans les plans d'études; cependant, plus les structures de l'école deviennent complexes et compliquées, moins on y trouve d'innovations et moins les réformes s'y mettent facilement en place. L'école professionnelle constitue à cet égard une exception en présentant quelques projets innovatifs de développement scolaire. En second lieu, l'offre de nouvelles formes d'organisation scolaire telles que les horaires blocs, la semaine de cinq jours, la journée continue ou d'autres aménagements semblables, traîne encore loin derrière la demande.

Les auteurs de ce rapport sont bien conscients du fait - grâce notamment aux expériences faites au cours de leur travail - que les projets de réforme peuvent susciter dans l'école les réactions les plus diverses, de l'appui unanime jusqu'au rejet abrupt. C'est pourquoi ils formulent le voeu que ce rapport contribue à améliorer l'acceptation de tels projets. Ils espèrent surtout que les courants d'échanges d'informations - en vue d'effets de synergie notamment - s'intensifieront. Ils sont enfin convaincus d'avoir apporté des preuves à l'appui de l'idée que les réformes, comme celles qui touchent aux nouvelles formes d'apprentissage (projet ELF) par exemple, peuvent être conduites avec succès non seulement au degré primaire, mais aussi dans les situations aux structures plus compliquées qui caractérisent les degrés secondaires I et II.

2 Remerciements

Le groupe d'étude „Information sur les nouvelles formes d'enseignement et d'organisation scolaire“ tient à exprimer ici sa reconnaissance à toutes les personnes sans la collaboration desquelles le présent rapport n'aurait pas vu le jour, notamment:

- les responsables cantonaux attachés aux départements de l'instruction publique, qui se sont montrés très ouverts à nos demandes,
- les directeurs des Centres d'études et de recherche pédagogiques, pour leur attitude coopérative et leur soutien actif,
- les responsables des essais menés dans les écoles pour leur disponibilité à jouer cartes sur table,
- les enseignant(e)s qui nous ont ouvert les portes de leur classe et ont répondu avec la plus grande obligeance à nos questions, ainsi que leurs élèves.

3 Composition du groupe d'étude (GE)

Hansjörg Graf (président)
ancien collaborateur scientifique au secteur „scolarité obligatoire“, DIP Zurich
membre de la Commission pédagogique de la CDIP
Im Raindörfli 3
8038 Zurich

Leo Haffenmeyer
maître secondaire, Bâle
membre de la Commission pédagogique de la CDIP
membre du Comité central et de la commission pédagogique de l'ECH/LCH
Realschule Basel, Schulhaus Gellert
Emanuel Büchelstrasse 15
4052 Bâle

Dr. Michel Nicolet
chef de projets de recherche
Centre vaudois de recherches pédagogiques
56, rue Marterey
1005 Lausanne

Ursula Seres-Hottinger
collaboratrice pédagogique à la section pédagogique
Secrétariat de la CDIP
Zähringerstrasse 25
3001 Berne

4 Bases de travail

4.1 Mandat

Fondée sur la décision du 26 octobre 1990 de l'Assemblée plénière de la CDIP ainsi que sur le mandat donné par le Comité et le Secrétariat général de la CDIP, le 26 novembre 1990, relatif aux activités consécutives au projet BICHMO (Education dans la Suisse de demain), la Commission pédagogique a institué en date du 6 février 1992 un groupe d'étude „Information sur les nouvelles formes d'enseignement et d'organisation scolaire“. Le groupe a reçu pour mandat de préparer un dossier d'information contenant l'inventaire des nouvelles formes d'enseignement et d'organisation scolaire, ainsi que des tendances manifestées en Suisse et dans les pays limitrophes.

Dans le cadre de l'étude, le groupe devait tenir compte, en particulier, des aspects suivants:

- Le rapport doit pouvoir être utile aux autorités, administrations, directeurs d'école, centres pédagogiques, organisations d'enseignants, groupes de travail et d'étude et aux enseignants, en tant que catalogue de référence bref et d'incitation au développement de l'échange d'expériences et du dialogue intercantonal.
- Il convient de procéder à la description d'exemples choisis tirés de l'école obligatoire et du degré secondaire II, y compris la formation professionnelle.
- Les tendances principales des innovations pédagogiques, telles qu'on pourra les discerner, devront être définies et présentées dans un tableau et une analyse d'ensemble.
- Les objectifs d'éducation et de formation (ce qui est visé), la didactique et la méthodologie (les moyens) et l'environnement social (l'ouverture à la vie extérieure aux institutions de formation) devront également être intégrés aux recherches.

Le rapport devra, dans sa présentation, montrer les degrés de réalisation suivants:

- idées, tendances, propositions ou plans;
- essais et expériences en cours, en vue d'innovations pédagogiques;
- réalisations effectives dans des écoles, des communes, des cantons ou des régions de la CDIP.

4.2 Interprétation du mandat

Il s'agit d'apporter une information sur de nouvelles formes d'enseignement et d'organisation scolaire au moyen d'exemples choisis. Ces deux aspects sont liés et ne peuvent être distingués que de manière artificielle dans la pratique comme dans leur description, même si le poids respectif de chacun peut varier d'un cas à l'autre, selon que preminent les préoccupations pédagogiques ou les contraintes extérieures.

Les exemples présentés doivent inciter à l'innovation, toujours nécessaire, dans l'école, et qui, contrairement à ce que prétend une opinion sans cesse exprimée, est un processus continu et inachevé.

4.3 Modalités de travail du groupe

4.3.1 Contacts avec les responsables cantonaux

Le travail dont le présent rapport est le produit a été accompli en 21 séances. S'y ajoutent une à deux interviews par canton avec un ou plusieurs responsables, ainsi qu'une trentaine de visites sur place d'une demi-journée ou d'une journée entière. Ces visites se sont faites à deux, parfois à trois.

Les premières informations ont été obtenues auprès des départements de l'instruction publique, des centres de recherches pédagogiques, des inspections scolaires et des institutions de perfectionnement, ainsi que, pour ce qui concerne la formation professionnelle, de certains départements de l'économie publique. Elles ont permis de dresser un premier tableau d'ensemble. Des interviews ont été organisées, après un premier contact écrit, avec les centres ou offices désignés par les responsables cantonaux. Dans la plupart des cas, plusieurs spécialistes ont pris part à ces entretiens.

Afin de structurer ces entretiens, un catalogue des mots-clés (cf. Annexe 1) a été établi. Il a été envoyé à l'avance aux personnes interrogées, en même temps que le mandat du groupe. Grâce à l'aide d'une grille élaborée à cet effet, chaque exemple signalé ainsi que toutes les idées, les plans, projets ou tendances esquissés, ont été décrits sous forme de fiches. Cette grille a servi d'instrument interne de travail et de classement. Ainsi, les 625 fiches remplies, qui comportaient des données suffisamment sûres, ont pu donner une vue d'ensemble de la situation.

4.3.2 Visites dans les écoles et les établissements de formation professionnelle

A la fin de la collecte d'informations menée au niveau des cantons, le groupe a choisi un certain nombre de réalisations qu'il souhaitait visiter à titre de projets exemplaires. Les visites sur place se sont déroulées de septembre 1993 à mai 1994.

Les visites et les contacts directs avec les enseignants ont apporté un point de vue complémentaire aux informations écrites et orales récoltées au préalable. La variété et l'étendue des impressions personnelles ont montré l'intérêt d'une telle démarche dans la perspective d'une meilleure compréhension de la réalité des exemples.

Voici, à titre d'exemple, quelques *remarques concernant les innovations*:

- Un *aménagement* approprié des *salles de classes* par l'organisation de places de travail *destinées à des formes diverses de travail et d'apprentissage* est tout à fait réalisable avec le mobilier usuel, lorsqu'un peu de fantaisie existe et que les autorités font preuve d'esprit d'ouverture.
- La perception d'un *climat scolaire* qui allie une atmosphère bienveillante, gaie et pleine d'humour, aux exigences sur les performances et à l'intégration de chaque élève dans une collectivité.
- Une *culture de la communication au volume sonore tempéré*, qui ne dérangeait ou n'entravait personne dans sa liberté d'expression et de mouvement, et qui fonctionnait même pendant des travaux par paires ou en groupes alors que l'enseignant procédait simultanément à des activités orales avec une autre partie de la classe.
- *L'expérience de la culture de communication* développée dans une classe d'école professionnelle, à l'occasion d'une leçon conduite en équipe. Ou encore, ce qui a été très impressionnant, l'entraînement à des *comportements de communication et de résolution de conflits*, mené quotidiennement et comme allant de soi dans une classe primaire à deux degrés (1+2), à l'aide des incidents naturels qui s'y produisaient.
- *L'observation* d'élèves accomplissant un travail autonome - p.ex. un apprentissage par objectifs, en atelier - et le fait de répondre à des *questions et des demandes d'explications* librement posées. Les questions portant sur les impressions positives ou négatives ressenties au sujet de travaux répartis sur l'horaire de la semaine (apprentissage par plan hebdomadaire) ou laissés à la liberté d'organisation de l'élève (travaux sur un sujet au choix) ont été également révélatrices, comme les comptes-rendus oraux d'adolescents en formation professionnelle concernant leurs travaux sur projet conduits de manière autonome et responsable.

- Un *coup d'oeil dans des ateliers* qui illustrent la qualité d'un apprentissage par objectifs, lorsque les consignes sont claires et lorsque les exercices proposés, pour un apprentissage par la découverte par exemple, sont appropriés et couvrent également l'entraînement et le renforcement.
- Des *aperçus sur des projets, des travaux sur un sujet au choix et l'apprentissage par plan hebdomadaire*, grâce à la présentation, par exemple, de produits finis qui avaient été fabriqués - sous les formes les plus diverses - par les élèves.
- Un *recours plus intense à des éléments artistiques ou créatifs* dans l'enseignement.
- L'*utilisation d'ordinateurs* au degré primaire déjà, dans le but apparemment d'automatiser l'habileté en calcul numérique ou d'enrichir le vocabulaire à l'aide de textes lacunaires.
- Une *participation active* et spontanée des élèves à l'*enseignement de type frontal*, lorsque ce dernier est l'un des éléments d'un répertoire diversifié de formes d'apprentissage.
- Une *évaluation formative* au moyen de contrôles de l'apprentissage, fondée sur des objectifs connus de tous et motivant les élèves plus faibles aussi à la performance.
- La *critique et la réflexion* concernant un enseignement interdisciplinaire menées en commun *par tous les participants, élèves et maîtres*.

4.3.3 Critères appliqués au choix des illustrations

A l'origine, un projet d'innovation pédagogique par canton devait être décrit à titre d'exemple. Pour les cantons bilingues et pour les très grands cantons, ce nombre a été porté à deux.

Le groupe d'étude a attaché beaucoup de prix à présenter la palette d'innovations la plus large possible. Le choix des illustrations n'a pas nécessairement de rapport avec les projets représentatifs du canton concerné, pas plus qu'il ne s'inspire, dans tous les cas, de ce qui est jugé prioritaire par ce canton. Le GE a plutôt décrit des projets relativement moins connus ou menés dans des conditions plus difficiles. De même, le groupe a veillé à retenir des exemples aussi bien dans les degrés secondaires I et II que dans la formation professionnelle, sachant que l'introduction de nouveautés dans les établissements fonctionnant avec des maîtres spécialistes entraîne de plus grandes difficultés d'organisation qu'au degré primaire. Certains projets très intéressants qui semblaient dignes d'être plus largement connus, ont été choisis aussi lorsqu'ils étaient menés, par exemple, dans une école ou dans une classe seulement. Le GE a délibérément assumé la part de subjectivité possible de ses choix. La présentation des projets de

réforme que le GE soumet au lecteur ne peut pas et ne veut pas, par conséquent, prétendre à l'exhaustivité.

Les sujets importants, tels que les nouvelles formes d'évaluation, l'individualisation de l'enseignement, les horaires blocs, par exemple, seront repris et complétés dans la partie consacrée à la description des tendances.

4.3.4 Présentation des observations faites et des résultats

Description des tendances perceptibles

Ce texte tire parti aussi bien des exemples retenus pour chaque canton que des informations récoltées notamment au travers des fiches. Des indications renvoyant à certains exemples ou à d'autres sources y figurent entre parenthèses.

Les limites du travail du groupe sont données par la question posée elle-même: le mandat et la liste de mots-clés établie par le groupe d'étude précisent bien qu'il s'agit de nouvelles formes. Les réponses apportées devaient par conséquent être axées sur l'innovation. Les tendances décrites donnent une idée des réformes possibles, mais ne disent rien sur leur importance.

Descriptions présentées à titre d'illustrations

Un projet de développement scolaire est présenté à titre d'exemple pour chacun des cantons et demi-cantons ainsi que pour la principauté du Liechtenstein. Pour les grands cantons d'Argovie, de Berne, de Genève, de Vaud et de Zurich, deux projets sont présentés. Il en va de même pour les cantons bilingues de Berne, de Fribourg et du Valais. Ces 36 descriptions dessinent une palette très colorée: du projet mené dans une seule classe à celui d'un canton entier, de l'innovation à peine planifiée au changement introduit à titre définitif. Les personnes avec lesquelles le groupe avait pris contact pour les visites ont vu le texte et ont donné leur accord pour la description faite. Les personnalités des quatre auteurs se reflètent, par leur manière de voir et leur style, dans les descriptions. Parfois le groupe d'étude est tombé par hasard sur un rapport concernant l'un ou l'autre des exemples décrits. Ces sources sont indiquées, mais aucune recherche systématique sur la bibliographie existante n'a été entreprise.

5 Tendances observées

5.1 Introduction

L'enquête réalisée a conduit à identifier un grand nombre d'innovations, d'ampleur différente et portant sur des domaines variés. De façon à en rendre compte globalement, nous avons cherché à dégager les principales tendances qui les sous-tendent en les illustrant, de cas en cas, d'exemples dont certains sont l'objet d'une présentation plus complète en annexe. Six axes principaux ont été définis (voir points 5.2 - 5.7). Avant d'entrer dans le détail de la présentation de ces différents domaines d'innovation, il nous a semblé important de décrire succinctement ce qui, à notre avis, caractérise l'ensemble de ces projets et de ces réalisations. Cinq tendances, que nous pourrions qualifier de transversales, peuvent ainsi être dégagées:

1. La première concerne *l'accent particulier mis sur l'élève*, ses démarches d'apprentissage et l'organisation de son travail. Cette centration sur l'élève s'exprime notamment par le souci de promouvoir des formes de différenciation de l'enseignement s'adaptant mieux aux spécificités de chacun.
2. La deuxième tendance, qui découle en partie de la première, consiste à remettre en question l'importance des cadres de références habituels que représentaient la classe et le degré scolaire pour mettre tout le poids sur les *rythmes individuels de progression*.
3. Mais sur un autre plan, l'école tend à se préoccuper davantage de son rôle dans le *développement social de l'enfant*, dans sa socialisation à un monde complexe. Elle est amenée à prendre en charge de plus en plus explicitement cette tâche.
4. De manière générale, on assiste également à une remise en question de la *conception du métier d'enseignant* en réponse principalement à deux préoccupations: la première est d'amener le maître à mieux s'adapter aux exigences de chaque élève, dans la perspective d'un enseignement de plus en plus individualisé, et la seconde est de parvenir à instaurer une meilleure collaboration avec les autres enseignants, de façon à tirer parti des compétences spécifiques de chacun.
5. Une dernière tendance, présente dans un grand nombre de projets, est le souci de la part de l'école de mieux considérer ses *relations avec les parents* et de s'ouvrir d'avantage sur le monde extérieur en tenant compte, en particulier, de nouvelles demandes sociales relatives notamment aux horaires scolaires.

De nombreuses innovations touchant aux nouvelles formes d'enseignement et d'organisation scolaire ne passent pas de l'idée initiale à la réalisation sans une *longue période de développement*. Il leur faut, surtout lorsque des décisions politiques entraînant des modifications de lois sont nécessaires, souvent une longue préparation. On doit constater parfois aussi des *retours en arrière*, quand les parlements ou le peuple refusent les propositions.

On observe souvent des *décalages* entre les cantons et les régions du pays. Ce qui n'est qu'au stade de l'introduction dans un endroit peut très bien appartenir déjà à la tradition dans un autre. Cette situation sera signalée à l'occasion dans le rapport, essentiellement lorsqu'elle concerne certains revirements de tendances.

Remarques sur les exemples

Le texte renvoie la plupart du temps à des exemples qui sont généralement tirés des illustrations de l'Annexe 2. *D'autres exemples* sont présentés brièvement en petits caractères. Le numéro et le lieu des projets décrits, ainsi que l'indication des sources, lorsqu'il s'agit de résumés de publications, figurent entre parenthèses.

5.2 Structures et méthodes d'enseignement intégratives

Le recours à des formes scolaires intégratives nécessite souvent des modifications préalables de structures destinées à réunir des écoles, des classes, des filières, des groupes d'âge, des volées différentes, des enseignants de types divers, qui jusqu'alors étaient séparés, ainsi que des élèves dont les possibilités de performances sont largement hétérogènes, pour pratiquer un travail en commun, soit complètement, soit partiellement.

En *formant ensemble des jeunes* présentant des aptitudes différentes, on vise

- à permettre un apprentissage de la vie communautaire qui caractérise les états et les sociétés démocratiques,
- à retarder le choix de carrière afin d'offrir aux jeunes issus de toutes les couches sociales de meilleures chances de formation et d'insertion professionnelle.

Le changement des structures de l'école ne suffit pas lui seul à atteindre ces buts de manière optimale. D'autres mesures sont également indispensables, tels par exemple la collaboration entre les enseignants d'un établissement, le recours à des formes appropriées d'enseignement et d'évaluation, la mise en place d'une éducation à la défense de certaines valeurs et au développement de l'attention réciproque et de la tolérance; il faut y ajouter l'exigence d'une formation et d'un perfectionnement du corps enseignant qui soient adaptés à ces buts.

Les principales tendances au niveau des formes d'intégration sont les suivantes:

5.2.1 Allongement de l'école primaire

Les cantons de Berne et du Jura, à la suite d'interventions politiques et de décisions populaires, ont décidé de prolonger l'école primaire. Cette mesure permet à tous les enfants de suivre un enseignement commun pendant deux ans supplémentaires, et de retarder ainsi leur premier choix de carrière.

Les *traditions vieilles* de plus d'un siècle et demi ont une capacité de résistance considérable, même lorsque six ans d'école primaire constituent une évidence depuis toujours dans la plupart des cantons. Il faut noter que ces changements n'ont pas été le fruit d'apports extérieurs suscités par la coordination, mais celui d'efforts menés à l'intérieur des cantons eux-mêmes.

5.2.2 Classes hétérogènes dans le degré secondaire I

Des classes hétérogènes dans le degré secondaire I prolongent également l'enseignement commun et ont pour effet de différer le choix de carrière. C'est le cas, par exemple, à *Genève* (réforme introduite dans trois collèges du cycle d'orientation en 1971, en 1973 et en 1975), dans tout le canton du *Tessin* (introduction au cours des années septante et quatre-vingts), dans celui de *Bâle-Ville* (introduction commencée en 1994) et dans un des quatre modèles d'écoles du degré secondaire I du canton de *Berne* (introduction à partir de 1996).

- a) Le *Cycle d'orientation du canton de Genève* a été ouvert à titre expérimental en 1962; il était la première réalisation de ce genre en Suisse. Sur les 18 écoles que compte aujourd'hui le cycle d'orientation, trois, à savoir les collèges de Budé, des Coudriers et de Bois-Caran, ont opté au cours des années septante pour des classes hétérogènes avec un enseignement à niveaux; ils poursuivent aujourd'hui leur activité dans cette forme d'organisation.
- b) La *Scuola media* qui a été introduite de 1976 à 1986 dans l'ensemble du *canton du Tessin* ne connaît, aux 6e et 7e degrés (cycle d'observation), qu'un enseignement en classes hétérogènes; ce n'est qu'aux 8e et 9e degrés (cycle d'orientation), que ce dispositif est complété par un enseignement à niveaux et par des options.
- c) L'introduction à *Bâle-Ville*, en 1994/95, d'un cycle d'orientation entraîne le prolongement de l'enseignement commun aux 5e, 6e et 7e degrés, complété au 7e degré par des cours à niveaux et des options. L'entrée au gymnase est différée de trois ans.
- d) Le *canton de Berne* procède à des *essais de structures nouvelles* depuis 1975. La première expérience, celle d'une école globale coopérative, a été réalisée à l'Ecole Manuel de Berne. Des essais de structures intégrées ont eu lieu à Douanne en 1982, à Spiegel dans la commune de Köniz en 1987, à Berne-Ouest en 1988 et à Schangnau en 1989. La nouvelle loi scolaire de 1992 a admis ces structures comme régulières et a donné la compétence aux communes de les introduire.
- e) Le degré secondaire I du *canton du Jura*, introduit dès la 7e année depuis 1993/94, comprend des classes hétérogènes pour les disciplines principales et deux niveaux d'enseignement pour les mathématiques, le français et l'allemand.

- f) Dans le *canton de Lucerne*, une décision du Conseil de l'instruction publique, en 1989, a autorisé la création de cycles d'orientation intégrés dans les endroits où la baisse des effectifs des classes menaçait le maintien d'écoles du degré secondaire I à filières séparées. C'est le cas à Marbach et à Escholzmatt par exemple.
- g) Dans le *canton d'Obwald*, un rapport soumis à consultation en 1992, qui préconisait l'introduction généralisée d'un cycle d'orientation intégré a suscité des prises de position plutôt réservées. Néanmoins, la loi scolaire révisée de 1993 donne la compétence aux communes d'introduire un cycle d'orientation intégré. Une expérience de cinq ans a été lancée à Lungern (cf. Annexe 2, 13) à partir de l'année scolaire 1993/94. Une forme analogue d'école est prévue à Engelberg.
- h) Dans le *canton de Nidwald*, depuis l'année scolaire 1994/95, des cycles d'orientation intégrés peuvent être ouverts à titre expérimental, à l'initiative des communes. Une école de ce type se situe à Ennetbürigen par exemple.
- i) Des cycles d'orientation à structure coopérative ont été introduits à divers endroits, en Suisse centrale, pendant les années septante. Un rapport de 1990 sur le „développement du cycle d'orientation dans le canton de Schwyz“ tire de l'analyse de la situation la conclusion que très peu de progrès ont été réalisés au niveau de la perméabilité entre filières et des possibilités de choix individuels. Les essais doivent se poursuivre selon deux modèles. L'un d'entre eux préconise la mise sur pied d'une classe hétérogène avec deux groupes de niveaux pour les mathématiques, l'allemand et le français.

5.2.3 Classes à niveaux dans le degré secondaire I

Le „cycle d'orientation à structure coopérative“, comprenant des filières à exigences différentes, existe pour une part depuis les années soixante déjà (*Cycle d'orientation à Genève*). Dans un cas, il s'est constitué, en repli, à partir d'une école globale à classes hétérogènes (*Dulliken dans le canton de Soleure*). Ailleurs, il s'est développé en près de vingt ans de travaux et d'essais (*Ecole secondaire à filières du canton de Zurich*, cf. Annexe 2, 27). Les barrières entre les différentes filières sont levées au moyen d'enseignements à niveaux, d'un décloisonnement des filières pour certaines disciplines ou par d'autres formes de collaboration.

- a) A *Genève*, le Collège du Marais, à structure coopérative, a tenté l'expérience consistant à regrouper pour certains cours (3 leçons par semaine) des élèves de 7e prégymnasiale et de 7e générale.
- b) L'Ecole globale de *Dulliken*, dans le *canton de Soleure*, a été reconvertie en 1980 en une Ecole coopérative du degré secondaire I (Kooperative Oberstufenschule) avec les divisions suivantes: pré gymnasiale (Bezirksschule), exigences étendues (Sekundarschule) et exigences élémentaires (Oberschule). Pendant la 7e année, l'accès à une division à exigences supérieures est possible sans doubler l'année scolaire. Des cours à niveaux sont donnés en mathématiques et en français. En outre des cours d'appui et de rattrapage, des devoirs surveillés et un „dépannage“ pour les jeunes en difficulté sont offerts.
- c) A *Zurich*, dans le *degré secondaire I articulé en trois filières*, une expérience portant sur le libre choix de certaines disciplines, de la 7e à la 9e, ainsi que sur des options obligatoires en 9e, a débuté en 1974. La plupart des disciplines librement choisies ou proposées en option sont accessibles aux élèves de toutes les filières. Cette formule, longuement éprouvée, a été généralisée par le nouveau plan d'études de 1991.

- d) Dans le *canton de Zurich*, la consultation de nombreuses institutions et organisations, ainsi que l'expertise confiée aux 18 commissions scolaires au sujet de l' „école secondaire à filières“ ont duré jusqu'à fin juillet 1994. Leurs résultats n'étaient pas encore publics à fin août, au moment où le délai de rédaction du présent rapport venait à échéance. Quoique les nouvelles structures mises en place dans le cadre d'un projet de décloisonnement des filières aient été expérimentées avec succès, et quoique les autorités, les enseignants, les parents, les élèves et la population des communes qui ont participé à l'expérience approuvent le projet, une forte majorité du corps enseignant des écoles à exigences étendues (Sekundarschule) et élémentaires (Real- und Oberschule) considère, selon les résultats d'une enquête interne à leurs associations publiée en mars 1994, que l' „école secondaire à filières“ est „la pire des formes d'école“ pour le degré secondaire I.
- e) Dans le *canton de Bâle-Campagne*, depuis dix ans environ, la „Kooperative Oberstufe Arlesheim (KOSAR)“ (école cooperative du secondaire I) fonctionne avec une division à exigences élémentaires (Realschule) et une division à exigences étendues (Sekundarschule) sans filière prégymnasiale. Les deux divisions collaborent, ce qui permet aux élèves d'une division de suivre l'enseignement de certaines disciplines dans l'autre.
- f) Depuis 1988, à *Fischingen dans le canton de Thurgovie*, un „projet de décloisonnement au niveau du secondaire I“ est en cours.
- g) Dans le *canton de Nidwald*, les communes ont l'autorisation de procéder, à côté du cycle d'orientation intégré, à des essais de cycle d'orientation coopératif présentant deux filières et des cours à niveaux.
- h) Dans le *canton de Schwyz*, dans le cadre d'un projet visant à assurer une meilleure perméabilité entre filières et un renforcement de l'individualisation de la formation, deux modèles sont proposés: l'un comprend une classe hétérogène et deux niveaux d'enseignement; l'autre envisage la création de deux classes hétérogènes et trois niveaux en mathématiques et en français.

5.2.4 Compétences accordées aux communes ou aux régions dans le choix de l'organisation scolaire

Ces dernières années, les communes des *cantons du Valais, de Soleure et de Berne* ont reçu la compétence de choisir un modèle d'école parmi les deux ou trois qui leur étaient proposés. Dans le *canton de Bâle-Campagne*, ce sont à l'avenir les arrondissements scolaires, c'est-à-dire des régions, qui recevront cette compétence. Le fédéralisme pèse ainsi, à l'intérieur des cantons aussi, d'un poids considérable. On tient compte, par là, certes, des besoins locaux manifestés par la population et le corps enseignant. On peut aussi, en procédant de la sorte, lever des oppositions en prévision de votes populaires. Mais, par ailleurs, le paysage scolaire suisse perd encore plus de sa visibilité. Cette tendance est en contradiction avec les efforts de coordination menés depuis un quart de siècle environ par la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

- a) Dans le canton du *Valais*, l'organisation actuelle du *cycle d'orientation* a été fixée par la loi scolaire de 1988. Les communes avaient la liberté de choisir entre un modèle „intégré“ caractérisé par des classes hétérogènes et un enseignement à niveaux, et un autre comprenant deux filières séparées. 10 des 18 établissements de la partie alémanique du canton, et 18 sur les 21 de la partie francophone ont choisi la forme intégrée.

b) Quoique l’ „école coopérative du degré supérieur“ de *Dulliken*, avec ses divisions prégymnasiale, moyenne et terminale, qui est relativement proche d’une école du degré secondaire I à trois divisions, figure parmi les formules proposées au choix des communes du *canton de Soleure*, aucune de ces dernières ne l’a instituée jusqu’ici. La liberté de choix peut donc aussi constituer un obstacle à l’innovation.

c) Le *canton de Berne* a élaboré cinq modèles de structures pour l’école secondaire à filières qui est ramené de 5 à 3 ans:

Modèle 1: Filières générale et secondaire séparées comme aujourd’hui.

Modèle 2: Filières générale et secondaire séparées, avec la possibilité d’organiser certaines activités en commun (éducation physique, certaines options par exemple).

Modèle 3a: Filières générale et secondaire séparées, avec la possibilité pour les élèves d’une école de suivre l’enseignement de l’allemand, du français et des mathématiques dans l’autre école.

Modèle 3b: Intégration des deux filières. Enseignement en classes hétérogènes, dispensé par groupes de niveaux pour l’allemand, le français et les mathématiques. Changements de niveau dans une discipline, ascendants et descendants, possibles périodiquement.

Modèle 4: Intégration des filières générale et secondaire. Tous les élèves suivent ensemble l’enseignement dans toutes les disciplines. Des groupes de niveaux, pour l’allemand, le français et les mathématiques, sont formés à l’intérieur de la classe. L’enseignement est dispensé simultanément aux groupes par la même personne (formation de groupes à l’intérieur de la classe et formes diverses de différenciation interne).

Modèles mixtes: Les communes dont les conditions d’organisation scolaire sont complexes peuvent planifier des formes mixtes qui tiennent compte des circonstances locales, comme, par exemple, un établissement scolaire coopératif ou intégratif au centre de la commune et le maintien des structures actuelles dans les écoles de la périphérie.

Jusqu’à maintenant, 16% des communes se sont déterminées pour le modèle 1, 18% pour le modèle 2 et 66% pour les modèles 3a, 3b ou 4 (situation en octobre 1994). Les modèles 3a, 3b et 4 ont été longuement mis à l’épreuve, le modèle 3a dans l’Ecole Manuel de la Ville de Berne, le modèle 3b à Spiegel dans la commune de Köniz et le modèle 4 à Douanne et à Berne-Ouest.

d) Dans le *canton de Bâle-Campagne*, le rapport d’un groupe de travail chargé d’élaborer cinq modèles de développement pour le degré secondaire I (6e à 9e année) a été présenté à fin 1993 dans sa version définitive et soumis à consultation.

Modèle 1 (Modèle actuel amélioré): séparation en trois filières, prégymnase, école secondaire, école générale, réparties aussi dans des établissements distincts, mais avec un développement de la collaboration au moyen de projets communs et d’une coordination des horaires (comparable au modèle 1 du canton de Berne).

Modèle 2 „coopératif“: les trois filières, maintenues, sont réunies dans le même établissement, cours à niveaux fondés sur les performances, en mathématiques, allemand et français, accessibles aux élèves d’autres filières (comparable au modèle 3a du canton de Berne).

Modèle 3 „partiellement intégré“: deux classes de base différentes, trois niveaux en mathématiques, allemand et français (analogique au modèle 3a du canton de Berne ou à l’ „école secondaire à filières“ du canton de Zurich).

Modèle 4 „totalement intégré“: une seule classe de base, trois niveaux en mathématiques, allemand et français (comme le modèle 3b du canton de Berne).

Modèle 5 „à différenciation interne et une seule filière“: petits effectifs dans les classes, pas de niveaux, disciplines librement choisies et disciplines en option, celles-ci étant indépendantes de l’âge des élèves (comparable à ce qui est pratiqué à Zurich pour l’enseignement de culture générale dans la classe destinée aux jeunes artistes et sportifs d’élite).

Les arrondissements scolaires peuvent opter pour l’un des cinq modèles. On tient ainsi compte des besoins locaux. Les réactions du corps enseignant, lors de l’élaboration des modèles, ont été, pour une part, très réservées. La concrétisation s’étendra bien au delà du tournant du siècle. Les modèles intégrés impliquent une révision partielle de la loi scolaire.

- e) *Différenciation interne et enseignement par niveaux:* Cette innovation a pour cadre l'*Ecole communale de Morat* (cf. Annexe 2, 35); elle repose sur l'utilisation complète de la liberté de manœuvre octroyée aux communes. De l'enseignement de certaines disciplines (mathématiques et langue étrangère) par groupes de niveaux à exigences différentes, accessibles aux élèves des classes secondaires et des classes générales, cette école est revenue à une solution qui certes maintient l'enseignement à niveaux, avec un programme de base et des compléments, mais dispensé par les maîtres et maîtresses de classe, à l'intérieur des filières secondaire et générale. Cette mesure visait à apaiser le climat de ces classes. Malgré ce retour à la différenciation externe, l'enseignement de certaines disciplines dans une classe secondaire reste accessible aux élèves de classe générale, et vice versa.

Lorsqu'il s'agit d'introduire, à la place d'un degré secondaire I subdivisé en filières peu perméables, un modèle fondé sur l'enseignement de deux ou trois disciplines par niveaux, destiné à améliorer la perméabilité, les adversaires de la nouvelle structure font souvent valoir l'argument selon lequel on pourrait résoudre le problème, bien plus facilement, par la différenciation interne. C'est une manière très simple de combattre l'innovation scolaire projetée. Il est beaucoup plus difficile, en effet, d'appliquer une différenciation interne de façon à accroître effectivement la perméabilité. La rigueur de la sélection ne peut être atténuée que lorsque cette dernière - au lieu de rester une décision ponctuelle prise à un moment déterminé - s'étend sur une longue période et prend ainsi mieux en compte l'évolution des jeunes. L'exemple qui s'appuie sur le cas isolé d'un développement inverse à la tendance générale n'est pas, en effet, un argument commode à invoquer pour l'adversaire d'une évolution de l'école plus équitable envers les jeunes. C'est cette évolution, précisément, à laquelle la direction de l'école de Morat, acquise à l'innovation, travaille avec engagement, au moyen d'une intense collaboration, de nouvelles formes d'apprentissage et d'évaluation, ainsi que d'un perfectionnement interne à l'établissement.

5.2.5 Regroupement d'élèves d'âges différents pour des raisons pédagogiques

L'existence de classes multi-âges a longtemps été considérée comme un expédient dicté par la nécessité. Récemment, un revirement de tendance s'est produit. On en a reconnu les avantages, même là où l'on n'était pas obligé d'organiser des classes à degrés multiples. Le projet No 8 du Conseil de l'Europe, de 1982 à 1988, „L'innovation dans l'enseignement primaire“, a aussi contribué à promouvoir cette idée, selon laquelle „l'enseignement à des groupes d'âges mélangés“ était, parmi d'autres innovations importantes, une alternative parfaitement valable à la classe constituée d'un seul groupe d'âge. Cette forme d'organisation scolaire, courante aux Pays-Bas, qui est caractérisée par des divisions couvrant plusieurs années de programme que les élèves parcourent plus ou moins rapidement, n'est encore que peu répandue en Suisse. A Genève, on trouve de plus en plus de classes enfantines et de classes primaires constituées de deux degrés d'âge. A Stans, des classes à deux degrés ont été ouvertes dans le cadre d'un projet pilote.

Le *changement de tendance*, qui a conduit à reconnaître les avantages des classes à degrés multiples, s'est produit au cours des années quatre-vingts en Suisse: Bulletin de la CDIP 42b „La situation des classes à plusieurs niveaux en Suisse“ 1983; CDIP, Etudes et rapports 1 „L'école primaire en Suisse. 22 thèses sur le développement de l'école primaire.“ Résumé des résultats du projet SIPRI. Berne 1986, pp. 114-119; Centre de recherches pédagogiques du canton de St-Gall: *Projekt „Unterricht an Mehr-*

klassenschulen“ de 1989 à 1992. La presse pédagogique a elle aussi fait état de ce revirement: p.ex. *SLZ*, 24 février 1994, p. 19 et 21: orientation dans un espace ouvert sur l'avant et non l'arrière; éducation à la responsabilité sociale par la prise en charge de rôles divers; apprentissage individualisé; réduction des problèmes par la diminution de l'effectif d'un groupe source de difficultés; possibilité de pratiquer le „tutoring“ et de donner l'occasion aux enfants d'en aider d'autres dans leur apprentissage.

- a) En plus des exemples de Genève et de Stans, on trouve ailleurs des classes qui fonctionnent selon le même principe:
A *La Chaux-de-Fonds*, des classes de 1re, 2e et 3e année primaire ont été transformées en trois classes mixtes qui réunissent les élèves de la 1re à la 3e année primaire.
A *Bienna*, les cours à niveaux de mathématiques et d'allemand réunissent des jeunes des 7e, 8e et 9e années de scolarité.
A *Ollon*, dans le canton de Vaud, les cours à option regroupent sans distinction des élèves des 7e, 8e et 9e degrés.
- b) Dans le *projet du Conseil de l'Europe*, l'enseignement à des groupes d'âges mélangés présente les principales caractéristiques suivantes: des enfants dont les différences d'âge peuvent atteindre trois ans sont réunis dans un groupe d'apprentissage. Du moment que de nombreuses mutations interviennent en cours d'année, un enfant se trouve à un moment ou à un autre en situation de débutant. Il a besoin d'aide pendant qu'il s'accoutume à son nouveau groupe. Plus les enfants sont familiers de leur groupe, mieux ils peuvent venir en aide au nouvel arrivé. Ce tutoring exercé par les élèves plus âgés a de la valeur pour les deux partenaires, celui qui reçoit comme celui qui donne, et cela aussi dans l'acquisition de connaissances et de compétences. Cela contribue également à former l'esprit communautaire. La familiarisation progressive avec des formes individuelles et autonomes d'apprentissage offre la possibilité d'apprendre et de travailler à son rythme personnel. Lorsqu'on travaille et qu'on apprend par paires ou en petits groupes, les impulsions fournies de part et d'autre enrichissent le processus et les résultats de l'apprentissage par de nouvelles manières de voir.
- c) Suppression des barrières entre les classes d'âge: Projet de décloisonnement du degré primaire. A *Genève*, pour faire face à l'augmentation du nombre des redoublements au cours des années quatre-vingts, le projet *AQUADE* (Approche qualitative de la division élémentaire) fut lancé en 1988 pour en rechercher les causes et pour proposer des améliorations. Le projet englobait la 1re et la 2e année enfantine ainsi que la 1re et la 2e année primaire (1E, 2E, 1P, 2P). L'homogénéisation fondée sur la classe d'âge est une entrave à la prise en compte des besoins individuels des enfants. C'est la raison pour laquelle un essai de collaboration impliquant des classes d'âge différentes a été mené de 1991 à 1993. Le rapport final, qui a été publié par le SRP (Service de la recherche pédagogique), indique que „la diversité des situations de départ des enfants et de leurs profils d'aptitudes ne peut être ignorée ni dans les débats, ni dans l'enseignement“ . Ce n'est qu'en modifiant fondamentalement les structures de l'école qu'on parviendrait à agir avec efficacité sur l'individualité des élèves. Le cycle de quatre années de programme dont l'expérience a été faite devrait, dans les nouvelles structures, pouvoir être parcouru en trois, quatre ou cinq ans (Information Recherche en éducation, 94: 037).

5.2.6 Intégration d'enfants souffrant de handicaps scolaires dans les classes régulières

A la fin du siècle dernier, des *classes à effectif réduit*, comprenant moins de 20 enfants, ont été ouvertes dans certaines villes dans le but de mieux répondre aux besoins des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage. Cela était impossible, il est vrai, avec les effectifs de 50 élèves et plus, qui étaient courants à l'époque. Les décennies qui ont suivi ont vu les *classes d'enseignement spécialisé* se différencier et s'affiner de plus en plus, malgré les difficultés, voire les impossibilités, rencontrées pour les faire fonctionner dans les régions peu peuplées.

Au cours des années septante, un *courant* se manifesta en Suisse romande et au Tessin, qui préconisait la mise sur pied d'une prévention et le recours à des *solutions intégratives* avec des cours d'appui et de développement. Il se diffusa en Suisse alémanique dans les années quatre-vingts. On observe une tendance croissante, depuis cinq ans surtout, à mettre au point des *formes plus flexibles et plus intégratives de scolarisation pour les enfants rencontrant des difficultés scolaires*. (Le Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation (CSRE) fait état, dans son Rapport sur les tendances No 1, du développement de formes intégratives d'écoles en Suisse.)

La conception en vigueur

Les efforts d'intégration touchent deux groupes principaux d'élèves qui présentent des troubles de scolarisation: les *enfants qui ont des difficultés d'apprentissage*, d'une part, qui étaient alors scolarisés dans une classe spécialisée, sont dorénavant *intégrés ou réintégrés* dans une classe régulière; d'autre part, on essaie d'*appuyer les élèves qui ont des difficultés scolaires dans les classes régulières* elles-mêmes, et au besoin d'éviter leur mise en marge ou leur échec.

La réalisation du principe d'*intégration* peut se situer à *trois niveaux différents*. Des mesures peuvent être prises sur un niveau seulement comme sur plusieurs simultanément.

- La *différenciation interne* et l'*individualisation de l'enseignement à la classe entière* permettent de tenir équitablement compte des différences existant chez les enfants et les adolescents, quant à leurs conditions et rythmes d'apprentissage. Lorsqu'il s'agit d'enfants présentant des troubles d'apprentissage, on peut aussi adapter les objectifs à chaque individu. De telles formes d'enseignement, qui privilégient l'intégration, sont aussi appliquées dans de nombreuses écoles et classes, dans lesquelles il n'y a pas nécessairement d'enfants handicapés.
- Le *soutien ponctuel* apporté à certains élèves, sous la forme, entre autres, de *dépannages* ou de *cours d'appui*, existe de même en divers endroits. Au Cycle d'orientation de Genève, par exemple, des cours d'appui en mathématiques, en allemand, en français, en latin et en physique sont offerts plusieurs fois pendant

l'année. Lorsqu'un élève rencontre des problèmes d'apprentissage, dans son travail personnel ou dans l'exécution de ses devoirs, il peut trouver, pendant la pause de midi ou à la fin de la journée, des enseignants qui sont à disposition pour le dépanner. Après un passage dans une division aux exigences plus élevées, un rattrapage est organisé pour faciliter à l'élève l'acquisition des connaissances et des compétences qui lui manquent.

- *L'intégration d'enfants souffrant de difficultés d'apprentissage*, c'est-à-dire d'élèves qui seraient sans cela scolarisés dans une classe spécialisée, est accompagnée généralement de *mesures ambulatoires d'appui et de développement*. Selon les cantons, ces mesures ont pour nom „enseignement d'appui pédagogique spécialisé ou curatif“, „aide pédagogique spécialisée“, „enseignement complémentaire“, „appui pédagogique“, entre autres. Dans les classes primaires de langue allemande de la ville de Fribourg, par exemple un projet émanant de l'Institut de pédagogie curative de l'Université est en cours, intitulé „Intégration d'enfants handicapés dans les classes régulières“.

Les structures d'intégration

Les enfants présentant des troubles scolaires ou d'apprentissage qui sont intégrés dans les classes régulières sont soutenus, individuellement ou en petits groupes, au moyen d'un *enseignement d'appui ou de développement*, dispensé par des *enseignants qui ont été formés à la pédagogie curative* ou par des *maîtresses ou des maîtres ordinaires* qui ne sont pas titulaires d'une classe.

Cet enseignement intervient dans la plupart des cas pendant les heures de cours et, selon les possibilités locales, *dans la classe régulière* elle-même - parallèlement à l'enseignement dispensé aux autres, ou *dans une autre salle*. Une collaboration étroite entre l'enseignant régulier et l'enseignant d'appui est indispensable; les pédagogues spécialisé(e)s fournissent en outre des conseils aux enseignant(e)s ordinaires.

Quelques exemples

- a) Les cantons du *Tessin* et du *Valais* ont *institutionnalisé sur le plan cantonal* l'intégration ainsi que l'appui pédagogique. Au Tessin, *des mesures d'appui*, dispensées par des *équipes de spécialistes*, sont offertes dans toutes les classes des degrés primaire et secondaire I. Les *appuis pédagogiques* du canton du Valais sont destinés aussi aux élèves qui ne parviennent pas à atteindre les objectifs en mathématiques et en langue maternelle, sans pour autant souffrir de handicaps. Dans les autres cantons romands également, l'*appui pédagogique* fait partie de l'offre de l'école obligatoire; on y a recours en général pour prévenir l'échec scolaire ou en guise de mesure compensatoire destinée à réduire, en les aplaniissant, les difficultés scolaires d'origine sociale.
- b) Un *bon nombre de cantons de Suisse alémanique* cherchent à privilégier l'élaboration de solutions locales (cf. Annexe 2, 25 Thurgovie, 24 Schaffhouse). Dans les zones urbaines et dans les grandes communes, les enfants qui ont des handicaps scolaires sont plutôt attribués à des classes spécialisées, alors que, dans les communes plus petites, ils restent intégrés à leur classe ordinaire et reçoivent un appui spécial.

- c) Depuis 1990, les communes du *canton de Zurich* peuvent substituer aux classes spécialisées un système visant à intégrer les élèves. 61 d'entre elles prennent part à l'expérience depuis 1994. Les enfants et les adolescents qui ont des difficultés scolaires sont intégrés, le plus possible, aux classes régulières et bénéficient d'un soutien pédagogique adapté à leurs besoins. Cet enseignement peut être dispensé par la ou le pédagogue spécialisé(e) de l'école, en groupe, ou individuellement, ou encore dans la classe régulière en „teamteaching“.
- d) Le Service de recherche et de documentation pédagogiques de Suisse centrale (ZBS), à Lucerne, préconise, dans son „Guide pour le développement de la scolarité d'appui en Suisse centrale“ (1982), *l'appui des élèves en pédagogie curative comme une solution de remplacement, lorsque il n'est pas possible d'ouvrir des classes spécialisées*. Bien que ces recommandations émanent d'un organisme intercantonal, les solutions diverses qui sont appliquées relèvent de la compétence des communes. Dans de petites communes des *cantons d'Uri et de Lucerne*, où le système des classes à effectif réduit ne pouvait pas être appliqué, des appuis pédagogiques ont été mis sur pied.

Innovations sur le plan de l'organisation

Des formes variées d'organisation scolaire intégratives ont été expérimentées ou sont en voie de développement dans divers cantons, parfois à la suite d'initiatives locales.

5.2.7 Intégration d'enfants issus d'autres groupes culturels et éducation interculturelle

Dans le cadre de l'*enseignement aux élèves allophones* se sont mises en place des formes d'organisation intégratives nombreuses. On en distingue plusieurs, qui varient selon les communes, les quartiers de villes et les régions du pays, telles par exemple l'attribution à une classe d'accueil ou à une classe spéciale, ou l'intégration à une classe régulière avec un enseignement particulier de la langue d'accueil, entre autres. Du moment qu'il est avantageux, pour l'acquisition d'une deuxième langue, d'approfondir ses compétences dans la première, en particulier d'apprendre à lire et à écrire dans cette langue, des cours de „langue et culture du pays d'origine“ sont organisés, qui peuvent être suivis à titre volontaire, il est vrai. L'expérience a fréquemment montré que les résultats de ces opérations, malgré les sommes engagées, ne sont pas satisfaisants lorsque les divers enseignants qui y travaillent ne collaborent pas les uns avec les autres. Il semble par conséquent que des formes soutenues et bien organisées de collaboration sont indispensables.

Parmi les exemples les plus connus, citons:

- a) L'expérience, au *Collège de Pinchat, à Genève*, de collaboration entre les classes d'accueil et les classes régulières, les enseignants intervenant dans les deux types de classes.
- b) A l'Ecole *St. Johann de Bâle*: Collaboration institutionnalisée entre les enseignant(e)s de l'allemand et des cours de „langue et culture du pays d'origine“ des deux premières classes régulières primaires et de la classe d'accueil.

- c) Dans le *canton de Zurich*, la promotion de la collaboration nécessaire à l'*éducation interculturelle* est assurée par un secteur spécialisé de la division pédagogique de la Direction de l'instruction publique. Des cours de perfectionnement sont entre autres organisés pour le personnel enseignant chargé des cours de „langue et culture du pays d'origine“ ou de rattrapage en allemand. Lors de l'organisation des cours de „langue et culture du pays d'origine“, ce secteur assure la liaison entre les personnes responsables dans les consulats, d'une part, et les autorités scolaires communales et le corps enseignant d'autre part; c'est lui qui élabore et diffuse les plans d'études de ces cours. En outre, il veille à promouvoir la mise sur pied d'une pédagogie interculturelle dans les écoles.
- d) La *CDIP SR/TI* a sollicité la création de deux documents destinés aux enseignants de classes d'accueil ou de classes régulières concernés par la scolarisation d'enfants provenant d'autres horizons culturels. Un manuel („*Odyssea*“) propose un ensemble d'informations sur le phénomène de l'émigration ainsi que sur la situation spécifique de l'élève migrant et de sa famille. Il suggère également un ensemble de pistes de réflexion sur la prise en compte des différences dans une perspective interculturelle. Un autre document („*Kaléido*“) réalise un inventaire sélectif de près de 190 moyens d'enseignements destinés à favoriser l'apprentissage du français ou à développer une approche interculturelle.

5.2.8 Formes d'enseignement adaptées aux élèves les plus doués

La prise en charge des élèves dits „surdoués“ ne figurait pas, en 1985 encore, parmi les sujets des débats officiels sur la politique de l'éducation. C'est au tournant des années nonante que l'on reconnut que le fait de soumettre des enfants à des exigences trop faibles pouvait non seulement engendrer chez eux de l'ennui, mais aussi provoquer des troubles psychosomatiques et conduire à l'échec scolaire. De simples mesures administratives comme une entrée avancée à l'école ou le saut d'une classe, possibles dans différents cantons, mais relativement peu répandues, de même que l'individualisation de l'enseignement, telle qu'on la pratique aujourd'hui, ne suffisent pas à résoudre ce problème complexe.

Le repérage de dons particuliers, déjà, s'achoppe à des difficultés. Les enseignants passent pour se faire une image simplificatrice de la personnalité des élèves doués. Cette personnalité serait caractérisée par la faculté d'adaptation, le plaisir de produire et d'entrer en contact, la capacité de concentration et le conformisme social. Ce stéréotype empêcherait les enseignants de repérer les manifestations atypiques de dons ou de refus de travailler. Si les enfants supérieurement doués sont issus de couches sociales privilégiées, leurs chances sont plus grandes d'être reconnus comme tels et d'être poussés comme il convient dans leur famille et dans leurs loisirs. Au contraire, ceux qui proviennent de milieux défavorisés ne trouvent les soutiens nécessaires à leurs progrès ni à l'extérieur de l'école, ni à l'intérieur même de celle-ci. Les élèves qui ont une attitude minimaliste face au travail ou qui le refusent peuvent passer inaperçus quelle que soit leur origine. Du moment que certaines facultés ne peuvent s'épanouir qu'au cours du développement de l'enfant et à l'aide d'encouragements appropriés, et du moment que l'on cherche toujours plus à s'éloigner d'une conception statique des dons et des handicaps, il faudrait admettre que *manquent les concepts généralement reconnus et convaincants qui serviraient à définir et à diagnostiquer les „dons supérieurs“ et les „dons spéciaux“*.

La difficulté de repérer des surdoués pendant l'enfance a aussi été évoquée lors de la *session de l'été 1991 sur la recherche en éducation du Conseil pour la collaboration culturelle du Conseil de l'Europe*. Les conditions préalables nécessaires au développement de dons supérieurs seraient la *vive intelligence, la créativité, la motivation, la confiance en soi et la persévérence*. Ces conditions individuelles ne

pourraient pas être suffisamment prises en compte dans un système scolaire construit de manière rigide sur les années d'âge. Certes, la possibilité d'*avancer les entrées à l'école et à l'université* ainsi que celle de *sauter des classes* aplanaient ces obstacles liés à l'organisation de l'école. Mais d'autres mesures de promotion seraient nécessaires. La *création de communautés de travail d'âges mêlés* pour ceux qui s'intéressent à un activité spéciale, l'*individualisation de l'enseignement*, la confrontation à des *problèmes supplémentaires sollicitants et enrichissants* pourraient susciter de meilleures conditions d'apprentissage. La Conférence est *opposée à l'idée d'une scolarisation isolée particulière* pour les enfants et les adolescents spécialement doués. Il est urgent d'entreprendre une *recherche approfondie* qui permette d'établir les bases d'un développement et d'une mise à l'épreuve de matériels d'enseignement ainsi que celles de la formation et du perfectionnement des enseignants. Du moment que les „*dons supérieurs*“ ne peuvent être véritablement vérifiés qu'à l'âge adulte, les *postulats* de la Conférence devraient viser la *totalité des enfants et des adolescents*.

Dans la thèse de Margrit Stamm, „*Hochbegabungsförderung in den Deutschschweizer Schulen*“ (Zurich, 1992) figurent les propositions suivantes pour la promotion des dons particuliers à l'école: „En modifiant les pratiques scolaires, en introduisant de *nouvelles formes d'enseignement* et des approches didactiques et méthodologiques différenciées“, on s'efforcerait de *faire progresser tous les enfants avec leurs structures de dons individuelles*. On ne devrait cependant pas „parler de la promotion des surdoués comme une partie délibérément organisée de notre système éducatif“. Les *enseignants interrogés* à ce sujet demandaient des „*informations concrètes et pratiques*, ainsi que des *propositions réalistes de mise en oeuvre*“.

5.2.9 L'évolution de l'école à travers le regard des spécialistes

Divers spécialistes considèrent qu'une „*Ecole de la réussite*“ („*Erfolgsschule*“) est l'*objectif à long terme* que doit se fixer une société pluraliste et multiculturelle. Les enfants et les adolescents qui fréquentent aujourd'hui les classes spécialisées ou qui reçoivent un enseignement d'appui, devraient être complètement intégrés à l'école. Leurs progrès individuels devraient être appréciés à partir de leur point de départ et de leurs conditions propres d'apprentissage, de façon à favoriser la motivation à apprendre des élèves. Ils devraient acquérir ainsi *le meilleur niveau, en fait de comportements, de compétences et de connaissances*, ainsi que la *motivation et la capacité d'apprendre leur vie durant*, dans un monde en rapide changement. La concrétisation éventuelle de cette *idée* impliquerait une transformation fondamentale du système éducatif. Ces *perspectives d'avenir* sur le développement de l'école ne doivent pas être ignorées.

5.3 Nouvelles formes de travail et d'apprentissage

Depuis le début du siècle déjà, un ensemble de nouvelles formes de travail et d'apprentissage ont été proposées, tels l'enseignement thématique, l'apprentissage orienté sur l'action et l'expérimentation, le travail en groupes, les échanges entre élèves, l'enseignement par tranches de longue durée ou par projet, etc. La diffusion de ces nouvelles méthodes d'enseignement s'est accrue ces dernières années, en complément de l'enseignement frontal traditionnel, pour répondre à la nécessité de dispenser un enseignement prenant mieux compte de la diversité des besoins et des approches individuelles.

5.3.1 Quelques aspects de ces nouvelles formes de travail et d'apprentissage

Raisons d'élargir les formes de travail et d'apprentissage

Les personnes qui préconisent l'introduction de ces formes d'enseignement invoquent les raisons suivantes:

Acquisition d'une capacité d'agir: Dans l'école, plus la transmission du savoir dure, moins elle peut conserver une place prépondérante. A côté de la construction de connaissances de base soigneusement choisies, il est indispensable d'acquérir les capacités d'agir les plus diverses, comme celles de rassembler et de critiquer des informations, de trouver son chemin dans la complexité d'une société et d'un monde dynamiques, de dialoguer, d'entrer en relation avec d'autres personnes, de travailler en équipe, de s'approprier des techniques d'apprentissage et de travail et de pouvoir utiliser ces dernières pour apprendre la vie durant et maîtriser les problèmes nouveaux qui surgissent sans cesse, etc.

Eviter de placer les exigences trop bas ou trop haut dans des classes dont l'hétérogénéité s'accroît: Si les groupes constitués pour l'apprentissage échappaient le plus longtemps possible à la sélection, ce qui correspond aux tendances actuelles du développement de l'école et de la société, les rythmes et les capacités d'apprentissage s'écarteraient toujours plus les uns des autres au sein d'une classe. Un enseignement exclusivement frontal qui serait axé sur un groupe théoriquement moyen aboutirait à s'adresser de manière inadaptée à un nombre croissant d'élèves.

Apprentissage par objectifs pour tous dans les classes multiculturelles et plurilingues: La composition multiculturelle et plurilingue des classes, impose le recours à de nouvelles formes de travail et d'apprentissage si l'on veut que tous travaillent et apprennent dans les meilleures conditions possibles.

Améliorer la motivation par la reconnaissance des progrès individuels: Tous les enfants et tous les adolescents devraient pouvoir reconnaître les progrès qu'ils accomplissent dans leur apprentissage. De nouvelles formes d'enseignement permettent de se rapprocher de cet objectif scolaire décisif pour la motivation à l'apprentissage.

Un complément à l'enseignement frontal et un élargissement du répertoire des formes d'apprentissage

Lorsqu'elles sont judicieusement utilisées, ces nouvelles formes de travail et d'apprentissage complètent l'enseignement frontal et enrichissent le répertoire.

Eviter l'apparition de la lassitude par la diversité: Il ressort de conversations avec des élèves et avec des enseignants que des signes de fatigue se manifestent vite lorsqu'une forme unique d'apprentissage, nouvelle ou traditionnelle, est utilisée de manière prépondérante ou même exclusive. Un maître secondaire de Horgen en fait la constatation dans un article paru dans la „Schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerzeitung“ consacré à ses expériences avec l'enseignement en atelier (*Erfahrungen mit dem Werkstattunterricht*):

„Lorsque j'ai organisé mon enseignement pour la première fois en atelier, les élèves y ont participé avec un tel engagement que nous n'avons littéralement pas entendu les sonneries des récréations pendant des jours. Les enfants travaillaient pour la première fois de manière autonome et ils se chargèrent très vite de la responsabilité de leur activité. Nous travaillions tout le temps intensément à cet atelier, dans lequel j'avais intégré les autres disciplines, au point qu'il ne restait pratiquement plus de temps pour un enseignement à la classe entière. ... Les élèves travaillent toujours beaucoup en atelier et s'engagent, ce qui conduit fréquemment à des manifestations de lassitude. ... J'ai dû aussi admettre que l'enseignement

en atelier, pour les raisons signalées ci-dessus, ne peut pas être toujours utilisé“ (Andreas Weber, SLZ, 27.1.94, p.11). „L’enseignement en atelier et celui par centre d’intérêt se déroulant sur une semaine (apprentissage par plan hebdomadaire) constituent pour moi des formes aussi légitimes que les autres formes plus conventionnelles d’enseignement. Je constate également que l’enseignement frontal, par exemple, est beaucoup plus vivant et accrocheur lorsqu’il n’est utilisé que dans quelques leçons seulement“ (ibid., p.13).

Place de l’enseignement frontal dans une nouvelle culture de l’apprentissage: L’enseignement frontal a aussi sa place dans une nouvelle culture de l’apprentissage, comme l’écrit un pionnier des nouvelles formes d’enseignement. „L’enseignement frontal me paraît - sous certaines conditions - une manière de procéder toujours appropriée, avec toutes les formes qu’il utilise (exposés, comptes rendus, rapports, récits, développements, présentations, démonstrations, paroles du maître, projections de diapositives et de films, etc.). ... Il est nécessaire, pourtant, d’améliorer l’enseignement frontal d’une part, et d’autre part de l’enrichir en le dosant avec d’autres formes d’enseignement et d’apprentissage ... et de l’élargir vers une nouvelle culture de l’apprentissage“ (Peter Gasser: Eine neue Lernkultur, 1989, Südringstrasse 31, 4563 Gerlafingen, p. 13).

Les moyens d’enseignement conçus pour l’enseignement frontal sont peu adaptés aux nouvelles formes d’apprentissage individuelles ou collectives. Il faudrait créer de nouveaux matériels qui suscitent les activités d’apprentissage et le travail sans que l’enseignant doive y ajouter des explications.

Rôles partiellement nouveaux pour les enseignants et les apprenants

La mise en activité de l’apprenant, au moyen des nouvelles formes de travail et d’apprentissage, fait participer plus fortement les élèves au processus d’apprentissage que l’enseignement frontal centré principalement sur le maître. Les élèves doivent travailler et apprendre de leur propre initiative et sous leur propre responsabilité. Cela implique une prestation plus importante que celle qui est requise de l’élève dans son rôle traditionnel, rôle qui consiste souvent à ne réagir qu’aux impulsions données par le maître.

Rôle de modérateur et d’entraîneur pour l’enseignant: Selon l’expérience et les représentations qu’on se fait de l’enseignement traditionnel, ce dernier est centré sur la personne du maître qui transmet des contenus d’apprentissage et donne des directives sur ce qu’il faut faire ou laisser. Avec l’extension de l’enseignement à de nouvelles formes de travail et d’apprentissage, l’enseignant prend un rôle nouveau, en partie du moins. Il incite, modère et aide. Il conseille et accompagne les apprenants dans le processus d’apprentissage.

Responsabilité et initiative personnelles de l’apprenant: Avec les nouvelles formes d’apprentissage, les élèves doivent développer de l’initiative et apprendre à assumer leur responsabilité pour eux-mêmes et pour leur apprentissage. Ils doivent travailler et apprendre en étant conscients des objectifs fixés. Cet apprentissage actif, géré par eux-mêmes, implique de leur part de bien plus grands efforts que lorsqu’ils ne font que consommer ce qui leur est proposé en petites portions joliment apprêtées.

Meilleure préparation à vivre dans un monde du travail et une société dynamiques: Les apprenants, et les enseignants avec eux, n’en font par conséquent pas moins, mais un peu plus en termes de performances. Les nouvelles formes d’apprentissage entraînent en particulier une meilleure préparation à se mesurer aux exigences toujours plus grandes posées par une société multiculturelle et démocratique, ainsi que par un monde du travail dans lequel les connaissances sont toujours plus vite dépassées, et où l’on demande

de l'individu qu'il soit capable de penser en mettant les choses en relation les unes avec les autres et d'apprendre sans cesse.

Un double but: individualisation et socialisation

Les nouvelles formes d'apprentissage se proposent d'atteindre les buts suivants:

Travailler et apprendre de manière individuelle: Il s'agit en premier lieu de travailler et d'apprendre de manière autonome, à son rythme propre, en pilotant soi-même, consciemment et en responsabilité, cette activité. Cela peut même aller jusqu'à la possibilité de s'annoncer pour des tests lorsqu'on se sent suffisamment prêt à les subir.

Travailler et apprendre à l'intérieur d'un groupe social: Il s'agit par ailleurs de mettre en oeuvre diverses formes de travail et d'apprentissage collectifs, dans lesquelles s'inscrivent des compétences aux *interactions sociales*, à l'écoute et à la parole considérées comme le fondement de l'aptitude à dialoguer, comme la capacité d'organiser et d'élaborer quelque chose en commun qui soit la synthèse des idées et propositions émises par chacun et qui constitue quelque chose de meilleur, de plus riche et plus vaste, que le travail de chacun pris isolément. Cette compétence, à son stade final, pose de hautes exigences. Elle ne peut être acquise, comme d'ailleurs celles qu'on demande en mathématiques, que de manière systématique, procédant du simple au plus difficile.

Acquérir la capacité de gérer les conflits: Le travail en commun, toutefois, n'a pas qu'une dimension intellectuelle. Des objectifs affectifs, dans l'apprentissage, peuvent également être atteints avec ce type d'activité. En collaborant avec des camarades qui, comme c'est le cas entre collègues dans une entreprise, n'ont pas été choisis, on peut acquérir des compétences à gérer les conflits. Cet aspect de la formation communautaire constitue également une préparation aux exigences de la vie professionnelle et de la vie dans une société multiculturelle et démocratique.

5.3.2 Remarques à propos de la définition des tendances

Répartition selon les objectifs: C'est en fonction de l'objectif visé que les diverses formes de travail et d'apprentissage sont réparties à l'intérieur des tendances.

Combinaison de tendances dans l'enseignement: Les formes d'organisation scolaire sont dépendantes de structures particulières; elles ne peuvent donc pas être combinées entre elles. Au contraire, les *formes* de travail et d'apprentissage peuvent et doivent même être *combinées les unes avec les autres*. Si l'on perdait cet aspect de vue, on aboutirait à un enseignement unilatéral. C'est pourquoi, ce sont souvent les mêmes exemples qui sont donnés à l'appui d'une tendance.

Adéquation de certaines formes aussi bien à un apprentissage individuel qu'à un apprentissage collectif: Fréquemment, des formes particulières de travail et d'apprentissage sont appropriées aussi bien à l'apprentissage individuel qu'à l'apprentissage collectif. On peut prendre pour exemple les projets, l'enseignement en atelier, l'enseignement thématique, le travail sur un sujet au choix, les travaux interdisciplinaires. Aussi, ces différentes formes ne seront évoquées qu'une seule fois.

Difficultés à collecter l'information: Les nouvelles formes d'organisation scolaire impliquent des changements de structures ou d'organisation, qui sont mis en place par les autorités cantonales ou pour le moins doivent être approuvés par elles. Par contre, dans le degré primaire notamment, ce sont les enseignants seuls qui décident d'utiliser de nouvelles formes d'apprentissage. *La récolte d'informations sur l'emploi de nouvelles formes de travail et d'apprentissage est par conséquent plus difficile*, en particulier dans les cantons où il n'existe aucune structure d'évaluation ou de recherche pédagogique, ou dans ceux qui sont marqués par l'absence de projet au niveau cantonal ou régional, au contraire de ce qui est en cours dans la région de la CDIP Nord-Ouest avec le projet ELF (nouvelles formes d'apprentissage).

Traitement quantitatif très dispendieux et peu concluant: Si l'on avait voulu savoir dans combien de classes quelles formes d'apprentissage étaient utilisées, et dans quelle ampleur, il aurait fallu faire une enquête auprès de tous les enseignants. L'enquête et son dépouillement auraient requis des moyens considérables. Leur résultat aurait fourni quelques nombres et des pourcentages qui n'auraient rien appris sur les caractéristiques des formes d'apprentissage en question.

Mesures d'organisation qui seules rendent possible l'emploi de nouvelles formes d'apprentissage. Là où l'enseignement est dispensé par deux enseignants au moins par classe - au degré secondaire I, dans les écoles professionnelles ou dans les gymnases - il convient de prendre au préalable des mesures d'organisation de façon à dégager suffisamment de temps pour introduire ces nouvelles formes de travail et d'apprentissage. Ces dernières exigent en effet une intense collaboration des enseignants. Cette nouvelle organisation du temps prend les formes suivantes: semaines blocs (cf. Annexe 2: 32 Bâle-Campagne), enseignement par tranches de longue durée, enseignement par phases, après-midi consacrées à „l'apprentissage individuel“, demi-journées ou journées blocs, journées ou semaines sur projets (cf. Annexe 2: 14 Immensee, 11 Sursee, 22 Coire).

Mise en place d'un projet au niveau intercantonal: Le projet „Erweiterte Lernformen“ (Nouvelles formes d'apprentissage) de la CDIP de la Suisse du Nord-Ouest a commencé en 1990; il se poursuit jusqu'en 1995. Un chef de projet a été désigné pour la région entière, à côté de chefs dans chacun des cantons d'Argovie, de Bâle-Campagne, de Bâle-Ville, de Berne, de Fribourg, de Lucerne et de Soleure. Dans ces cantons, le corps enseignant de toutes les écoles, des classes enfantines au degré secondaire II, a reçu l'autorisation de développer et d'expérimenter diverses formes d'enseignement visant à l'individualisation et à la formation en commun, et, ainsi, de promouvoir un développement global de l'école. Le but visé par le projet est de susciter une culture d'apprentissage et une culture scolaire qui puissent confronter les élèves à des exigences sur le plan de leur autonomie et qui développent, chez les élèves et les enseignants, l'aptitude à travailler en équipe. Les limites posées par les contraintes de personnel et de moyens financiers n'ont pas permis, et de loin, de mettre sur pied tous les projets proposés. On comptait, au début de 1993, 57 projets impliquant 600 enseignants de tous les degrés.

Exemples de bases légales et réglementaires cantonales: Dans le *canton de Berne*, la nouvelle *loi scolaire* donne de la place aux nouvelles formes d'enseignement et d'organisation scolaire. Le *plan d'études* qui entrera en vigueur en 1996 souligne l'importance des modalités suivantes: enseignement par centre d'intérêt se déroulant sur une semaine (apprentissage par plan hebdomadaire), enseignement en atelier, acquisition de techniques de travail et d'apprentissage. La différenciation interne doit se concrétiser essentiellement par des formules d'auto-apprentissage. Elle doit aussi contribuer à intégrer rapidement les enfants de langue étrangère. Le nouveau *plan d'études zurichois* et les *cours de recyclage qui accompagnent son introduction* donnent des impulsions à l'emploi de nouvelles formes de travail et d'apprentissage. Dans le *canton de Lucerne*, l'individualisation des processus d'apprentissage doit être inscrite également dans la *loi sur l'instruction publique*, à l'occasion de sa révision prévue pour 1999.

5.3.3 Tendances observées dans le domaine de l'apprentissage individuel

Apprentissage autonome

- a) *Travail structuré en fonction d'un plan préalable, avec un relevé des difficultés rencontrées et des succès remportés:* L'apprentissage par plan de travail nécessite l'existence de consignes préalables qui, selon l'âge et l'expérience de cette forme d'enseignement qu'ont les apprenants, relèvent d'une conduite serrée au début, puis donnent plus tard davantage de liberté dans des domaines particuliers. Les objectifs fixés pour la semaine, ou parfois pour une période plus longue, donnent aux élèves la possibilité de planifier eux-mêmes leur travail. Le plan comprend une répartition du temps en phases de travail ou d'apprentissage. Les élèves doivent y noter le relevé des éléments suivants: le temps nécessaire à l'exécution, les difficultés rencontrées et les moyens utilisés pour surmonter ces dernières, le moment enfin où l'objectif est atteint. Ces relevés, comparables à un journal, peuvent contribuer à faire du travail et de l'apprentissage une opération consciente et à promouvoir le sens de la responsabilité personnelle (cf. Annexe 2: 16 Loèche, 35 Morat, 31 Marzili, 33 Bâle, 29 Frick, 28 Oftringen, 12 Stans, 11 Sursee, 13 Lungern, 14 Immensee, 18 Appenzell Rhodes Intérieures). Dans le cadre du projet ELF de la Suisse du Nord-Ouest, 30 projets mettent en oeuvre le principe des plans hebdomadaires. En Suisse centrale, comme aussi dans la Suisse du Nord-Ouest, l'apprentissage par plan hebdomadaire et le plan de travail au sens large sont fort répandus. Dans plusieurs localités de la *partie francophone du canton de Berne*, ce type d'organisation a été introduit systématiquement pour les mathématiques, les sciences naturelles et la géographie.
- b) *Travail en atelier:* Cette forme d'enseignement doit être décrite avec plus de précision, de façon à lever les malentendus que son appellation suscite. Comme on le fait dans un atelier, les élèves sont occupés, au même moment, à des tâches toutes différentes. Ces tâches font en général l'objet de consignes écrites. Les enfants d'une classe élémentaire du canton de Schaffhouse peuvent aussi, par exemple, utiliser un baladeur pour prendre connaissance des consignes enregistrées sur une bande magnétique. Fréquemment, l'ordre dans lequel les tâches sont exécutées peut être déterminé par l'apprenant. Les *ateliers d'exercice* servent à entraîner des compétences - en mathématiques ou en langues par exemple - selon le rythme individuel propre à chacun. Ce type d'atelier permet à tous les enfants d'une classe de parvenir à la meilleure maîtrise personnelle de certaines compétences. A La Chaux-de-Fonds (cf. Annexe 2, 6), les automatismes en calcul numérique ont été exercés à l'aide de deux ordinateurs. Une solution identique a été utilisée à Schaffhouse pour le choix des mots dans des textes lacunaires. Les ateliers comprennent pour la plupart deux parties, l'une obligatoire et l'autre facultative. Les niveaux de difficultés y sont souvent signalés par des couleurs ou par d'autres procédés. L'enseignement en atelier se prête aussi aux *apprentissages par la découverte* et aux *apprentissages thématiques* sur de nouveaux sujets. Il faut pour cela disposer de beaucoup de matériels variés, et pas seulement de papier. Cette forme d'enseignement sert aussi à travailler sur un sujet général en confiant chacun de ses aspects à un élève ou à un groupe d'élèves. La préparation d'un atelier est extrêmement lourde. C'est en équipe qu'on en vient le mieux à bout. Un bon

enseignement en atelier donne à tous les élèves la motivation nécessaire et le moyen d'avancer selon leurs propres capacités d'agir. (Voir les exemples de l'Annexe 2, qui mentionnent l'enseignement en atelier: 16 Loèche, 35 Morat, 30 Berne-Ouest, 28 Oftringen, 11 Sursee, 13 Lungern, 19 Rehetobel.)

Sept projets d'enseignement en atelier s'inscrivent à l'intérieur du *projet ELF de la Suisse du Nord-Ouest*. A Wila, dans le canton de Zurich, les deux maîtres semi-généralistes de l'école secondaire (à exigences supérieures) travaillent avec de nouvelles formes d'apprentissage, surtout avec le plan hebdomadaire et avec l'enseignement en atelier. Dans les *écoles professionnelles* zurichoises, un projet (Expérience 2000) se déroule depuis 1991 pour prendre fin en 1996. Seule la formation de culture générale est touchée pour le moment. Dans une seconde phase, l'expérience sera étendue aux connaissances professionnelles. De nouvelles techniques de travail et d'apprentissage sont exercées pour l'acquisition de connaissances spéciales. On cherche également à développer l'épanouissement de la personnalité par le renforcement des compétences sociales et personnelles. L'enseignement est marqué par des apprentissages par projet, du travail en atelier et d'autres modalités pédagogiques qui multiplient l'implication de l'apprenant.

- c) *Travaux individuels indépendants et apprentissage en responsabilité*: Dans le canton de Thurgovie, une mise en question des structures, des objectifs et des contenus d'apprentissage des *écoles cantonales de maturité* a été entreprise en vue d'améliorations, en étroite collaboration avec le responsable du Département de l'instruction publique. Il s'agit aussi, par ailleurs, de raccourcir la durée du gymnase d'un semestre pour la ramener à quatre ans. Entre 1993 et 1995, des expériences ont vu le jour. Leur but est d'amener les élèves à se responsabiliser dans leur processus d'apprentissage. Dans le rapport „*Nouvelles formes d'enseignement* dans le cadre de la réforme des *écoles de maturité*“ du canton de St-Gall, le travail indépendant des élèves, l'enseignement en atelier et l'apprentissage par plan de travail sont parmi les formes destinées à promouvoir le travail en responsabilité.
- A Yverdon, l'*école professionnelle* organise chaque jour à heure fixe des cours complémentaires facultatifs, dans lesquels trois enseignants, l'un pour les branches commerciales, le second pour les branches techniques et le troisième pour la culture générale, se tiennent à la disposition des apprentis. Ces derniers s'inscrivent pour un semestre.
- d) *Travaux individuels au cours desquels les élèves doivent prendre note des observations faites, du parcours suivi et des expériences qui en ont découlé* (cf. Annexe 2, 22 Coire, projet lié à l'examen final): Une conception proche préside aux travaux de diplôme de la *Gestalterische Berufsschule* de St-Gall, sur des sujets tels que l'élaboration et le développement d'un prospectus pour l'Ecole suisse de Rome ou d'un concept publicitaire pour une tournée de concerts.
- e) *Libre choix du cheminement dans un sujet donné* (cf. Annexe 2: 32 Bâle-Campagne, 17 Zoug, 21 Glaris).
- f) *Pédagogie du contrat*: A l'*école normale* de la *Neue Mittelschule de Berne*, des apprentissages sur des sujets particuliers, avec une évaluation formative, menés dans des lieux librement choisis, sont organisés sur la base de *contrats* qui prévoient le type de travail et d'apprentissage (cf. également Annexe 2, 6 La Chaux-de-Fonds).
- g) *Travail indépendant: Choix du sujet et du cheminement* (cf. Annexe 2: 3 Genève, Collège de Foron, 6 La Chaux-de-Fonds, 30 Berne-Ouest, 32 Bâle-Campagne, Openlearning, 12 Stans, 19 Rehetobel).

Acquisition de techniques de travail et d'apprentissage

- a) *Enseignement de techniques d'apprentissage* (cf. Annexe 2, 3 Genève): Au *Cycle d'orientation des Voirets*, à Genève, un „*cercle d'études*“ est mis en place: chaque semaine, pour la durée de deux périodes, trois membres du corps enseignant conseillent les élèves dans leur recherche et leur emploi de méthodes personnelles de travail. De même, dans l'*EDD* de Bâle-Ville, l'acquisition

systématique de techniques de travail et d'apprentissage, l'„apprendre à apprendre“, devrait devenir, en partie du moins, une discipline nouvelle en soi. L'intégration de cette démarche dans diverses disciplines entraîne aussi la possibilité d'acquérir des méthodes spécifiques de travail. Dans diverses écoles des *cantons de Genève et de Vaud*, aux degrés secondaires I et II, les élèves peuvent prendre part à des cours facultatifs en vue de s'approprier des stratégies d'apprentissage adaptées à leurs besoins (cf. Annexe 2, 8 Canton de Vaud).

- b) *Acquisition de techniques d'apprentissage à partir d'une prise de conscience des expériences faites dans le travail et l'apprentissage* (cf. Annexe 2: 9 Ollon, 31 Marzili, 29 Frick, 17 Zoug, 21 Glaris, 22 Coire): Appartiennent également à cette catégorie toutes les *formes d'apprentissage par plan de travail* ainsi que tous les *projets* qui incluent une *réflexion sur les processus de travail et d'apprentissage*.

5.3.4 Tendances observées dans le domaine de l'apprentissage collectif

Travaux et apprentissages centrés sur un thème

- a) *Projets*: Bien que, parfois, il s'agisse de travaux individuels, le plus souvent, cela concerne un groupe d'élèves, une classe ou une école. C'est à l'occasion d'excursions, de semaines d'étude ou de semaines consacrées à un projet que cette forme de travail est la plus fréquente. Lorsque ce projet est organisé au niveau d'une école ou d'une localité, une collaboration entre âges, filières et écoles se met souvent en place. Quand il s'agit de projets d'échanges avec une autre région linguistique, s'y ajoute encore une dimension bilingue et plurilingue. La participation des élèves à la détermination des buts des projets et à l'exécution de ces derniers, ainsi que, bien sûr, leurs droits de codécision ou leur liberté de décider pour eux-mêmes sont encore relativement peu répandus (cf. Annexe 2: 3 Genève, 9 Ollon, 30 Berne-Ouest, 31 Marzili, 29 Frick, 28 Oftringen, 11 Sursee, 12 Stans, 19 Rehetobel, 22 Coire).

Dix écoles qui participent au *projet ELF* de la Suisse du Nord-Ouest sont le siège d'un enseignement par projets. Signalons, au niveau secondaire supérieur, les projets exemplaires qui ont pour cadre les gymnases du canton de *Thurgovie*. Cette forme d'enseignement comporte aussi une dimension interdisciplinaire. Elle déborde les seules *semaines d'études* pour s'intégrer à des formes d'*enseignement par blocs*. Elle fait également appel au *teamteaching*. La liste des thèmes figurant ci-dessous montre également le souci de *confronter* les élèves à des *problèmes d'actualité et de fond*: „Allemand et Romand. Image de soi et stéréotype étranger. Portraits comparés des cantons du Jura et de la Thurgovie“ (allemand/français/histoire); Journées consacrées au référendum sur le traité instituant l'EEE. (Les remarques exprimées par un élève dans le rapport annuel donnent à méditer sur ce qu'une éducation efficace de citoyennes et de citoyens adultes pourrait procurer: „La conclusion ... devait être apportée par une table ronde réunissant quatre hommes politiques suisses. Parce que le quatuor mena son débat dans le style qu'utilisaient les élèves à la cantine avant leurs journées sur projet - c'est-à-dire à coups de slogans et d'arguments plus ou moins éculés - et que le public était constitué de jeunes citoyennes et citoyens bien informés par des experts et des publications spécialisées, les politiciens ne parvinrent pas à convaincre.“)

- b) *Enseignement interdisciplinaire*: A *Bex*, dans le canton de Vaud, la section mathématiques-sciences dispose en 7e année d'une demi-journée hebdomadaire pour un enseignement interdisciplinaire de mathématiques, sciences naturelles, informatique et français. A *La Chaux-de-Fonds*, un enseignement interdisciplinaire est instauré en 2e année de la section scientifique du *Gymnase*. Dans cette même ville, des séminaires et des travaux de recherche interdisciplinaire sont mis en place en 3e et 4e année de l'Ecole de commerce. Au *Gymnase de Liestal*, l'enseignement est donné par des équipes de deux maîtres. Les enseignants y mettent à l'épreuve un enseignement interdisciplinaire d'une part, et un enseignement individuel transdisciplinaire combiné à de nouvelles formes d'évaluation d'autre part.

A Bâle, dans l'*Ecole de degré diplôme (EDD)* de quatre ans, une journée bloc a été consacrée à un enseignement par projet interdisciplinaire. Les élèves ont tenu un journal d'apprentissage qui a été complété par les commentaires des enseignants sur le sujet du travail et sur le comportement des élèves dans le groupe et face à la tâche. Dans le *Gymnase Kohlenberg*, un projet a été mis en place qui instaure une demi-journée bloc pour un enseignement interdisciplinaire en sciences naturelles et en langues.

A l'*Ecole normale de Bienne* ainsi qu'à l'*Ecole de degré diplôme* de cette ville, des travaux par thème ont pour objet l'écologie et la vie en société. Ils visent à lutter contre la mise en marge de l'apprentissage vis-à-vis de la vie et des réalités.

Au *Wirtschaftsgymnasium de Berne-Neufeld*, des cours interdisciplinaires obligatoires à option sont donnés, sans notes. Les contenus en sont arrêtés en commun par l'enseignant et les élèves.

De 1990 à 1994, huit maîtres de branches techniques ont participé, dans la *Gewerblich-Industrielle Berufsschule de Berne*, à un essai d'enseignement interdisciplinaire des branches de culture générale. L'objectif de l'essai était de renforcer la capacité d'action des jeunes adultes. Le monde du travail en constitue le sujet principal qui a été complété par des aspects socioculturels, politiques et écologiques.

Dans les *gymnases de Thurgovie*, on travaille beaucoup de manière interdisciplinaire, en combinant par exemple chimie, économie et droit sur le sujet „Entreprises conduites de manière écologique“, ou économie et droit, économie d'entreprise et allemand sur le projet „Techniques de travail“.

Dans l'*Ecole professionnelle supérieure* (Berufsmittelschule) de l'*Ecole de commerce (SSE/KV) de Bâle*, il est fait fréquemment appel, au sein des deux demi-cantons, à des nouvelles formes d'apprentissage telles que l'enseignement en atelier, l'apprentissage par plan hebdomadaire ou sur projet, les jeux de simulation, les études de cas. Des blocs d'une demi-journée ou des semaines spéciales leur sont réservés. Par ces moyens, on vise au développement intégré, chez les élèves, des trois composantes de la capacité d'action professionnelle, à savoir la compétence technique, la compétence méthodologique et la compétence sociale.

Dans la *Gewerbliche Berufsschule* (Ecole des arts et métiers) de *Coire*, on donne un enseignement par groupes réunissant des élèves de plusieurs classes. Dans les écoles professionnelles commerciales de *Samedan* et de *Davos*, les maîtres spécialistes travaillent ensemble afin de dispenser un enseignement interdisciplinaire. (cf. Annexe 2: 3 Genève, 29 Frick, 28 Oftringen, 14 Immensee, 23 St-Gall, 22 Coire)

Apprentissage à partir de l'action et de l'expérimentation

Cette forme d'apprentissage est l'un des *aspects indispensables du processus* mis en oeuvre par les diverses nouvelles formes d'apprentissage, cela aussi bien pour l'*apprentissage individuel* que pour l'*apprentissage collectif*. C'est, par exemple, en manipulant divers contenus d'apprentissage que l'enfant découvre les normes en *mathématiques élémentaires*. Sa *langue* s'enrichit grâce aux expériences qu'il fait de son usage actif, oral et écrit. L'expérience des fautes qu'il commet lui fait acquérir une manière plus précise de s'exprimer. Dans des domaines tels que *la Nature et la technique, Notre pays et le monde, le Passé, le présent et le futur*, il est fondamental, dans les manières de travailler de l'apprenant, que celui-ci se procure - chaque fois que c'est possible - des *informations tirées d'un contact immédiat avec la réalité*. L'exploitation des données recueillies lors d'*observations, d'essais ou d'expériences montées en tant que telles* conduit à la connaissance comme à la perception des rapports existant entre les choses. *L'apprentissage par projet, l'enseignement en atelier ou centré sur un sujet* offrent de nombreuses possibilités d'apprendre par l'action et l'expérimentation dans des domaines concrets. Il ne faut pas cependant privilégier cette démarche au détriment d'*acquisitions systématiques et de la consolidation répétée des savoirs fondamentaux*.

Dans les *domaines des travaux pratiques, de la création artistique, de la musique, du théâtre comme dans celui de l'expression verbale orale et écrite*, l'apprentissage par l'action et par l'expérimentation revêt aussi une importance centrale. Il s'agit là d'expériences faites en manipulant *des matériaux et des outils*, en utilisant *des couleurs et du matériel pour le dessin ou la peinture*, en émettant *des sons*, en reproduisant *des rythmes* et en employant *le langage du corps dans la danse d'expression*.

Tutorat

Le tutorat se rencontre fréquemment dans des *groupes d'âges mélangés*. Le tutorat appartient aux *formes traditionnelles d'apprentissage dans les classes à degrés multiples*. Dans le cadre d'un *enseignement individualisé*, l'aide et le dépannage fournis par les camarades relèvent du tutorat. Les styles d'apprentissage et les difficultés qui en découlent sont variés. Les bénéfices concernent également les élèves qui pratiquent le tutorat, car ils consolident ainsi leurs compétences et diversifient leurs connaissances. Dans le *canton de Schaffhouse*, les futurs enseignants sont formés à utiliser le tutorat efficacement dans leurs futures classes. Dans le *Hochalpines Institut* privé de *Ftan*, en *Basse-Engadine*, des tutrices et des tuteurs soutiennent le travail et l'apprentissage individuels des plus jeunes élèves des classes secondaires supérieures.

Suggestopédie

La suggestopédie a été adaptée, au cours des dix dernières années, aux besoins de l'apprentissage collectif dans les écoles publiques de la principauté du Liechtenstein. Cette innovation exerce une influence sur la Suisse orientale (cf. Annexe 2: 19 Rehetobel, 20 Principauté du Liechtenstein).

Apprentissage dans le domaine social par le biais de l'action et de l'expérimentation

Développement des compétences sociales (Plan d'études de Zurich, Education par l'enseignement):
„- La capacité à collaborer est testée et entraînée au moyen de diverses tâches à réaliser en groupes de deux élèves ou plus. Ces situations sont également l'occasion d'expérimenter la manière dont on affronte les difficultés qui surgissent dans le travail collectif.
- L'école a également la tâche de sensibiliser les élèves à la manière d'éviter les conflits dans la classe. Les conflits qui surviennent dans l'enseignement doivent par conséquent être abordés collectivement, avec soin et de manière ouverte.“

- a) *Moments réservés à la discussion de la vie de la classe et des conflits:* Le bilan hebdomadaire du travail réalisé est l'occasion d'aborder le comportement des enfants et les conflits éventuels (cf. Annexe 2: 5 La Chaux-de-Fonds, 12 Stans, *Assemblée du groupe d'apprentissage*, 29 Frick, *Conseil des élèves*. A *Neuenhof*, dans le canton d'Argovie, un *Conseil de classe* cherche entre autres à trouver des solutions lorsque des conflits concrets éclatent entre les élèves.
C'est la „*Just community*“ du *Freies evangelisches Kindergärtnerinnen- und Lehrerseminar* de la *Neue Mittelschule* de *Berne* qui présente l'exemple le plus abouti: A l'initiative des élèves, du corps enseignant et du directeur, un *modèle de codécision* a été introduit à l'essai en 1992, qui s'inspire du psychologue et pédagogue américain Lawrence Kohlberg, et qui est appliqué dans quelques écoles de la côte Est des USA ainsi qu'en Allemagne. La *démocratie à l'école* est un champ d'exercice où l'on doit résoudre les problèmes de la communauté scolaire, tels par exemple l'aménagement des locaux, l'organisation d'activités spéciales, de semaines d'études, de semaines sur projet, la révision du règlement de l'école et la maîtrise des conflits. *Les idées et les voeux des minorités* doivent y être également pris en compte de la manière la plus équitable. L'*Assemblée plénière* est préparée par des discussions préliminaires en de nombreux petits groupes. On cherche ainsi à embrasser la palette des opinions dans sa diversité. L'*assemblée* est préparée par un comité préparatoire dont les membres sont renouvelés toutes les deux séances. L'*exécution* des décisions prises est contrôlée par un comité de surveillance qui, lui, exerce son mandat pendant une durée plus longue.
- b) *Contacts avec des enfants et des adolescents lourdement handicapés:* A *Genève*, des contacts sont organisés entre des enfants et des adolescents handicapés et des classes régulières. Tous les 15 jours, les élèves d'une *école primaire* rencontrent des handicapés, tantôt dans leur école, tantôt dans le

centre pour handicapés, et se livrent avec eux à des activités de bricolage, de lecture et d'écriture. Au *Cycle d'orientation du Bois-Caran*, à Genève, des contacts réguliers ont lieu entre les élèves de 7e année et des handicapés mentaux sous forme d'activités sportives, de repas et de discussions sur des sujets divers.

La promotion de la collaboration entre élèves et la résolution des conflits liés à cette collaboration sont deux des aspects principaux, mais difficiles, d'un développement futur de l'école. Cette tâche est, de plus, compliquée par le fait que les enseignants sont fréquemment, par tradition, des individualistes convaincus qui éprouvent de la difficulté à travailler en équipe. *La didactique et la méthodologie de l'apprentissage social* sont de loin moins bien développées que celles qui s'appliquent aux apprentissages de savoirs et de savoir-faire concrets.

5.4 Evaluation du travail des élèves

Le renouvellement des modalités d'évaluation du travail scolaire est au centre de nombreux projets et réalisations. Il s'inscrit dans le prolongement des réflexions sur l'Appréciation du Travail de l'Elève qui ont eu pour cadre le projet SIPRI (examen de la situation de l'école primaire) et des travaux en sciences de l'éducation, notamment ceux de J. Cardinet sur les formes et les fonctions de l'évaluation. Après une période pendant laquelle la réflexion sur l'évaluation pédagogique s'est cantonnée à la recherche de moyens permettant d'assurer une mesure objective et précise des performances de l'élève, ces nouveaux courants ont permis de redonner à cette question ses dimensions pédagogiques en plaçant l'évaluation au cœur du processus d'apprentissage et de la relation pédagogique. En conséquence, évaluation et enseignement apparaissent de plus en plus comme formant un couple indissociable. La recherche de nouvelles formes d'évaluation implique en effet la transformation des méthodes d'enseignement de même que les changements à ce niveau appellent l'adoption de nouvelles modalités d'évaluation. Les innovations concernées par l'évaluation sont néanmoins diverses. Plusieurs tendances peuvent être dégagées, correspondant à l'une ou l'autre des formes d'évaluation que l'on distingue généralement: sommative, formative et certificative.

5.4.1 Changement dans la manière de rendre compte du travail scolaire de l'enfant en cours d'année (évaluation certificative)

Remplacement des notes par des appréciations ou des commentaires

Plusieurs cantons ont apporté des modifications dans la forme de l'évaluation certificative dans les premiers degrés primaires: les notes figurant dans les bulletins scolaires (semestriels ou trimestriels) ont été remplacées par des appréciations et des commentaires, soit sous forme écrite (rapport d'évaluation), soit sous forme orale.

- a) Dans les *cantons de Nidwald, d'Uri, de Bâle-Ville* et dans la principauté du *Liechtenstein*, des entretiens avec les parents sont organisés en 1re et 2e année en lieu et place du bulletin scolaire. Ces entretiens tirent parti des grilles et des rapports d'évaluation établis par les enseignants. A *Zoug* et à *Soleure*, les trois premiers degrés primaires sont concernés par cette modification tandis qu'à *Obwald* et à *Schaffhouse*, la suppression des notes et leur remplacement par des entretiens portent sur les degrés 1 à 4 de l'enseignement primaire. A Bâle-Ville, il est prévu une extension progressive d'un tel système à l'ensemble des quatre années de l'enseignement primaire.
- b) Dans le *canton de Berne*, plusieurs projets sont en cours; à l'*Ecole de Bern-Spiegel*, par exemple, les notes ont été remplacées depuis 1993 par des entretiens et des rapports d'évaluation de la 1re à la 4e année avec extension progressive sur la totalité des 9 degrés de la scolarité. Il est prévu à terme de supprimer les notes en 1re et 2e année sur l'ensemble du canton et de remplacer les bulletins scolaires par des discussions avec les parents. A l'*Ecole moyenne supérieure du Marzili* (cf. Annexe 2, 31 Berne), l'évaluation se fait en fonction du degré d'atteinte des objectifs.
- c) A *Genève*, une première réforme, introduite en 1988, a vu le remplacement des notes par des appréciations (suffisant-insuffisant) dans les deux branches (français et mathématiques) intervenant dans la décision de promotion. Pour les autres disciplines, l'évaluation se faisait uniquement sous forme de commentaires. A partir de 1993, une nouvelle modification de l'évaluation certificative a eu pour effet de faire reposer la décision de promotion en fin de 1P sur un bilan de l'ensemble des disciplines en terme de profil de progression.
- d) Dans la partie alémanique du *Valais*, les communes peuvent opter pour un système d'évaluation sans notes en 1re et 2e année primaire avec entretien d'évaluation entre parents et enseignants portant sur le travail et le comportement de l'élève.
- e) A *Neuchâtel*, les résultats scolaires dans les branches principales sont évalués en 1re, 2e et 3e année en fonction du degré de maîtrise des objectifs annuels par l'élève (4 niveaux de maîtrise sont distingués). Les autres branches donnent lieu à un commentaire écrit. La promotion d'une année à l'autre fait intervenir le niveau global de maîtrise des objectifs dans les branches principales.

Elargissement de l'évaluation certificative aux comportements et attitudes de l'élève face au travail

Dans plusieurs cantons, la réforme des carnets scolaires a conduit également à prendre en compte les savoir-être et les attitudes des élèves dans la perspective d'une évaluation globale („*Ganzheitliche Schülerbeurteilung*“).

- a) Dans la partie alémanique du *canton du Valais*, notamment, les enseignants ont à disposition des grilles d'évaluation des comportements sociaux, de l'attitude face au travail et des comportements plus généraux de l'élève. Ces grilles restent en possession de l'enseignant qui les utilise pour informer les parents ou établir son commentaire écrit de l'élève. Une procédure identique existe depuis 1992 dans le canton d'*Obwald*. A *Fribourg*, par contre, le carnet scolaire en 1re et 2e année primaire contient une évaluation certificative des comportements de l'enfant.
- b) Dans le *canton de Berne*, la *Neue Mittelschule* et l'*Ecole normale de Bienne* prennent en compte, dans les décisions d'orientation, des éléments plus larges ressortant de la motivation des élèves, de leurs attitudes, etc. A *Bâle-Ville*, dans la nouvelle loi scolaire entrée en vigueur en 1994/95, la proposition d'orientation faite aux parents en fin de 7e reposera sur les notes scolaires et sur une évaluation globale, par l'équipe de maîtres, de la situation de l'élève.

5.4.2 Décision d'orientation ou de promotion résultant d'une négociation entre enseignants et parents

- a) Dans le *canton de Zoug*, de la 1P à la 3P, la promotion est le fruit d'une discussion avec les parents. A *Obwald*, les décisions sont prises jusqu'en 4e année primaire à la suite d'une consultation des parents. Dans le *canton de Lucerne*, ce principe est expérimenté depuis 1992/93 dans une soixantaine de classes de la 1re à la 6e année. Dans la réforme de *Bâle-Ville*, le choix d'un niveau en 7e année du cycle d'orientation (dans les branches principales) ou la décision d'orientation en fin de 7e (filière générale ou gymnasiale) résulte d'une discussion entre enseignants et parents: l'équipe d'enseignants informe par écrit de sa proposition; les parents doivent prendre position par rapport à elle; en cas de contestation, un entretien est mis sur pied mais la décision finale revient aux parents (le choix d'un niveau ou d'une filière sera dans ce cas conditionnel).
- b) Dans les *cantons de Vaud* et du *Valais*, le choix des parents intervient dans des cas limites, lorsque les moyennes générales sont comprises dans un certain intervalle.
- c) Le projet „Tête-à-tête” lancé depuis 1993/94 dans la partie romande du *canton de Fribourg* vise à favoriser, dans la perspective de l'orientation en 7e année secondaire, une confrontation entre les observations de l'enseignant, des parents et de l'élève lui-même sur ses goûts, ses attitudes face à l'école, ses comportements en classe et à la maison.

5.4.3 Diversification des formes d'information aux parents sur les résultats de leurs enfants

Ces innovations se caractérisent également par le souci de diversification des modalités d'information aux parents. Les seules notes ou moyennes ont pu être jugées insuffisantes car trop globales; aussi, a-t-on cherché à communiquer par d'autres moyens des informations sur les résultats de l'élève ainsi que sur ses comportements et attitudes. Parmi ceux-ci citons le remplacement des moyennes semestrielles par des commentaires dans les premiers degrés primaires.

- a) A *Neuchâtel*, les parents reçoivent des observations et des commentaires écrits plusieurs fois dans l'année. Dans le même ordre d'idée, à *Sierre* (cf. Annexe 2, 10 Valais), lors de bilans réguliers, les enseignants adressent aux parents une liste d'objectifs par branche, qui leur permet de visualiser plus précisément le niveau de leur enfant à un moment donné.
- b) Dans le *canton de Bâle-Ville*, il est prévu d'organiser chaque année des entretiens d'évaluation entre un membre de l'équipe de maîtres et les parents.

5.4.4 Intégration de l'évaluation au processus d'apprentissage dans la perspective d'une évaluation formative

Sur le plan de l'évaluation formative, les innovations ont davantage pour objet la transformation des manières d'enseigner des maîtres.

- a) C'est le cas, par exemple, du projet ATE (Appréciation du Travail de l'Elève) dans le canton de *Neuchâtel* (cf. Annexe 2, 6) qui a pour objectif, à travers le recyclage de l'ensemble des enseignants de la 1re à la 4e année primaire du canton, de faire passer l'idée d'une différenciation de l'enseignement et des formes d'évaluation. Les enseignants gardent cependant la liberté de traduire ces principes dans leurs pratiques.
- b) Dans la partie romande du canton de *Fribourg* et à *Genève*, des projets d'établissement sont en cours, qui visent à explorer les formes d'évaluation formative dans des disciplines particulières. Dans le canton de *Berne* également, une quinzaine d'enseignants sont engagés dans un projet pilote portant sur la suppression des notes et la recherche d'une évaluation au service des apprentissages. De manière plus générale, l'introduction de nouvelles formes d'enseignement (enseignement par atelier, projets, etc.) oblige le plus souvent à recourir à une évaluation formative de façon à assurer une meilleure régulation et une meilleure conduite du processus d'apprentissage.

5.4.5 Favoriser une meilleure implication des élèves par le biais d'une auto-évaluation

Dans certaines classes ou écoles, les élèves décident des échéances et des modalités d'évaluation sommative.

- a) C'est le cas notamment à *Sierre* (cf. Annexe 2, 10 Valais) et à *La Chaux-de-Fonds* (cf. Annexe 2, 6 *Neuchâtel*). D'autres projets se donnent pour but de développer, chez les élèves, la capacité de s'auto-évaluer.
- b) A *l'Ecole moyenne supérieure du Marzili* (cf. Annexe 2, 31 Berne) les étudiants ont l'obligation de rédiger en fin d'année un rapport d'apprentissage qui rend compte des progrès réalisés et des difficultés ressenties aussi bien dans le travail scolaire que dans le domaine des attitudes, de la motivation. Un système identique est en vigueur à la *Neue Mittelschule de Berne*. Au niveau de l'ensemble du *canton de Berne*, le bulletin scolaire en fin de 1er semestre sera remplacé en 3e et 4e année primaire par un rapport d'auto-évaluation.
- c) Dans le canton de *Bâle-Ville*, la nouvelle loi scolaire prévoit également la rédaction par les élèves d'un rapport d'auto-évaluation qui sera exploité dans le cadre d'entretiens d'évaluation aussi bien avec l'élève qu'avec ses parents. Le recours à une auto-évaluation est également envisagé dans les classes primaires du canton d'*Obwald*.

5.5 Nouveaux contenus d'apprentissage

Grâce à une révision des programmes d'enseignement, il est dorénavant possible d'atteindre les objectifs et contenus d'apprentissage fondamentaux en utilisant les trois quarts du temps effectif d'enseignement seulement. Cela signifie qu'un espace est ainsi créé pour introduire de nouveaux objectifs et de nouveaux contenus, ainsi qu'une répartition souple des points forts de l'apprentissage (*Plan d'études de Zurich*, Objectifs généraux). Dans les plans d'études récents, on voit par conséquent apparaître aussi des contenus tels que *la capacité créatrice*, *la détente*, *l'expression créatrice par les textes*, entre autres.

5.5.1 Le découpage des contenus d'apprentissage

Les tendances, dans ce domaine, sont de trois types:

- a) *Création de domaines d'enseignement:* Les *plans d'études cadres* destinés aux *gymnases suisses*, publiés en 1995, définissent des domaines généraux de l'enseignement dans lesquels sont placées les diverses disciplines.

Le *plan d'études du canton de Zurich* regroupe les objectifs et contenus d'apprentissage en cinq domaines d'enseignement: „L'homme et l'environnement“, „La langue“, „Création artistique et musique“, „Mathématiques“ et „Sport“. La valeur de chacun des domaines par rapport au mandat de formation de l'école obligatoire, ainsi que ses relations avec les autres domaines sont décrites dans un chapitre intitulé „Importance du domaine d'enseignement“. Les *objectifs visés* énumèrent, comme un idéal à atteindre, les aptitudes opératoires dont les élèves devraient disposer à la fin de leur scolarité obligatoire. Pour éclairer les savoirs fondamentaux sur lesquels se repérer - savoirs qui seront valables au delà de la scolarité obligatoire -, les *connaissances* décrites font référence à titre d'exemple à leurs relations avec le monde qui nous entoure ainsi qu'aux modèles de pensée avec lesquels nous apprêhendons, expliquons et maîtrisons les situations auxquelles nous sommes confrontés jour après jour. *Les compétences et les aptitudes* citées sont d'abord les bases élémentaires mentales, motrices, affectives et sociales sur la base desquelles les élèves appuient leurs stratégies d'acquisition et de socialisation. De nouveaux contenus d'apprentissage sont en général intégrés dans les différents thèmes et disciplines composant le domaine d'enseignement; ainsi l'éducation sexuelle et la prévention contre le SIDA font partie du thème „L'individu et la communauté“ lequel est rattaché au domaine „L'homme et l'environnement“; les questions touchant à l'écologie sont rattachées au thème „Nature et technique“ qui s'intègre lui aussi au domaine „L'homme et l'environnement“.

Dans le *canton de Lucerne*, la préparation au choix d'un métier est intégrée au domaine intitulé „Profession et économie“.

En réunissant la biologie, la physique et la chimie dans les sciences naturelles ou dans un groupe „Nature et technique“, les *plans d'études de nombreux cantons* visent à promouvoir un apprentissage de sujets interdisciplinaires. Il n'empêche que, pour y parvenir, *des connaissances de base, dans chacune des trois disciplines*, sont indispensables.

- b) *Création de thèmes interdisciplinaires:* Contrairement à ce qu'on a fait jusqu'à maintenant en parlant de principes d'enseignement sans en formuler les objectifs et les contenus, les *thèmes d'enseignement interdisciplinaires* doivent être présentés avec leur propre plan d'études ou intégrés, avec leurs objectifs et contenus spécifiques, dans l'enseignement de diverses disciplines. C'est le cas, par exemple, de l'informatique, de l'éducation aux médias, de l'éducation à la santé et de l'écologie. La préparation au choix d'une profession peut constituer aussi un sujet d'enseignement de ce type. Les nouvelles formes d'apprentissage, en particulier celles qui incluent une réflexion sur les stratégies de travail et d'apprentissage, peuvent préparer l'individu à la découverte de soi en lui faisant reconnaître ses aptitudes et ses goûts.

- c) *Création de nouvelles disciplines:* Le canton du *Jura* a créé une nouvelle discipline intitulée „Education générale et sociale“, en vue de sensibiliser les élèves, tout au long de la scolarité, à leur développement personnel et social ainsi qu'à leurs relations avec le monde qui les entoure.

A *Bâle*, l'Ecole de degré diplôme (EDD) a introduit une nouvelle discipline „Ecole et société“, et il est prévu de créer une discipline „Préparation à la carrière professionnelle“ dans la *Weiterbildungsschule* (les deux derniers degrés de la scolarité obligatoire pour les élèves qui n'ont pas choisi la voie *gymnasiale*), dotée d'une leçon hebdomadaire ainsi que de 40 périodes consacrées à des projets.

5.5.2 La préparation à une démarche artistique

- a) *Importance d'un enseignement artistique*: Les rubriques „*expression guidée* (musique, modelage, danse)“ et „*expression libre* (musique, dessin, modelage, danse, etc.)“ de la grille qui a été transmise à nos informateurs ne nous ont valu que relativement peu de réponses ou, en guise d'écho, des remarques telles que „*Plutôt rare*“ ou „*Malheureusement, ce n'est pas notre point fort*“. Fréquemment, l'*enseignement artistique* est en fait considéré comme compensation, une détente et une *branche secondaire*.

Nous avons pourtant recensé certains projets intéressants (cf. Annexe 2: 3 Genève, 31 Marzili, 11 Sursee, 12 Stans, 19 Rehetobel, 22 Coire).

- b) „*Musik macht Schule*“ (*projet d'enseignement élargi de la musique*): Dans le rapport final qu'il a rédigé en 1982 sur l'expérience qu'il menait, depuis 1972, avec une *classe de chant et de musique dans l'école secondaire de Muri* (5e à 9e année), *canton de Berne*, un enseignant secondaire, E. Weber, proposait que l'on mette sur pied, dans toute la Suisse, un projet, sous contrôle scientifique, d'*enseignement élargi de la musique*. Après de pénibles travaux préparatoires, marqués par quelques revers, l'initiateur parvint à ce que, sous le patronat et avec l'aide, pour l'organisation et le démarrage, de la CDIP, une expérience d'*enseignement élargi de la musique* fut lancée, entre 1988 et 1991. Onze cantons y ont pris part avec un total de 50 classes expérimentales et de 50 classes contrôles, et ceci à tous les degrés. Les classes étaient constituées de la manière habituelle. Les parents pouvaient cependant demander que leur enfant soit transféré dans une autre classe. L'*enseignement de la musique* fut étendu à cinq leçons par semaine, ceux de mathématiques, de langue maternelle et de langue seconde étant pour leur part amputés chacun d'une leçon. L'*Institut de pédagogie de l'Université de Fribourg* assura l'accompagnement scientifique d'une partie du projet. L'*expérience montre que, malgré la réduction de 20 à 25% intervenue dans trois disciplines, pratiquement aucune baisse des performances n'a pu être repérée*. Par rapport aux classes témoins, la capacité d'*expression*, dans les langues par exemple, était devenue nettement meilleure. Le climat de la classe et la motivation s'étaient remarquablement améliorés. L'*école* était jugée de manière plus positive par les élèves. *Les attitudes face à l'*enseignement de la musique* et face à la *musique en général* s'étaient améliorées*.

Le Centre vaudois de recherches pédagogiques a procédé à l'évaluation de l'*expérience* dans le canton de Vaud (Bonnet C.L. & Zulauf M., *Entre notes: trois années d'*expérience d'*enseignement élargi de la musique* dans le canton de Vaud**, Lausanne, CVRP, 1992). La comparaison avec les classes-contrôles montre que la différence de dotation horaire n'a conduit ni à une baisse de la moyenne générale des performances, ni à de plus faibles résultats dans un test d'*intelligence*. Les élèves-filles des classes d'*essai*, en particulier, se sont distinguées dans un test face au groupe de contrôle par une meilleure appréhension des formes visuelles. Les élèves des classes de *musique* n'ont marqué qu'une baisse minime des performances en mathématiques et en langue maternelle par rapport au groupe de contrôle. Des interviews auprès des enseignants et un questionnaire adressé aux parents ont mis en évidence des points convergents. Selon les deux groupes interrogés, les progrès des élèves des classes d'*essai* sont sensibles surtout en *musique* (progrès techniques, plus de plaisir à s'*exercer*) et dans le domaine affectif (épanouissement personnel, meilleure capacité d'*expression*). C'est dans la filière la moins exigeante de l'*école secondaire* que l'*expérience* a pu être menée de la manière la plus harmonieuse; les tensions les plus nombreuses se sont produites dans la division *pré gymnasiale*. Dans leur ensemble, parents et enseignants estiment que l'*expérience* est positive.

5.5.3 Importance particulière donnée à certaines branches pour répondre à des besoins spécifiques

- a) *Ecole du degré secondaire I destinée aux jeunes doués dans les domaines des arts et des sports:* Dans l'école pilote destinée aux jeunes artistes et sportifs doués, à Zurich, une classe à performances hétérogènes du degré secondaire I fonctionne à l'essai depuis 1989/90, avec une dotation horaire fortement réduite pour l'enseignement général, mais en poussant l'apprentissage individuel. Après la phase pilote de deux ans, l'expérience a été reconduite. Sont admis dans cette classe les jeunes filles et les jeunes gens du degré secondaire I, qui peuvent justifier de performances au-dessus de la moyenne dans les domaines des arts ou celui des sports.
- b) *Exemples d'écoles du degré secondaire II disposant d'une filière spéciale pour les jeunes artistes et sportifs:* A Genève une classe spéciale est ouverte pour les jeunes sportifs et artistes talentueux. Dans d'autres écoles, tels le *Gymnase du Bugnon à Lausanne*, les écoles de commerce de *Neuchâtel* et de *Martigny*, le *Hochalpines Institut de Ftan*, ces élèves bénéficient d'un régime particulier. Dans le canton de *Bâle-Campagne*, on peut se présenter à des examens de maturité avec une spécialisation en sports ou dans les disciplines artistiques. A Genève enfin on peut obtenir une maturité cantonale artistique.

5.6 Nouvelles formes d'apprentissage des langues secondes ou étrangères

Deux tendances peuvent être distinguées dans l'apprentissage des langues étrangères:

5.6.1 Enseignement bilingue ou plurilingue

- a) *Enseignement bilingue ou plurilingue dans le canton des Grisons:* L'enseignement bilingue ou plurilingue consiste non pas à enseigner une langue étrangère en tant qu'objet d'apprentissage, mais à utiliser cette langue dans l'enseignement d'autres disciplines. Le bilinguisme est pratiqué depuis longtemps dans les régions romanches du canton des Grisons. La formation des maîtresses enfantines, dans la *Frauenschule* (Ecole des filles) des Grisons, est même trilingue si l'on considère uniquement la compétence de compréhension (cf. Annexe 2, 22 Coire). L'organisation de l'enseignement bilingue dans 67 communes romanches des Grisons est la suivante: La langue d'enseignement est le romanche dans les classes enfantines et de la 1re à la 6e année primaire, même pour les enfants de langue maternelle alémanique. C'est l'allemand qui est la langue d'enseignement dans les degrés secondaires I et II. Dès la 4e primaire, l'allemand est enseigné en tant que discipline à raison de 4 à 6 heures par semaine. Dans le degré secondaire I, 2 ou 3 leçons par semaine sont données en romanche, ainsi que la biologie; dans le degré secondaire II, les 2 ou 3 leçons hebdomadaires subsistent. Malgré le fait que, selon des recherches récentes, la part du romanche après la 6e année devrait se maintenir autour de 30% du temps d'enseignement pour assurer aux élèves un bilinguisme parfait, l'enseignement de disciplines dans une seconde langue, tel qu'on le pratique dans les Grisons, parvient à une maîtrise de la seconde langue bien supérieure à la moyenne.
- b) *Dans les autres cantons:* En comparaison avec l'Allemagne, l'enseignement bilingue ou plurilingue est encore modeste en Suisse. *Deux écoles privées*, l'Ecole Moser à Genève (français et allemand) et l'Europaschule/European School (allemand et anglais) à Zurich pratiquent l'enseignement bilingue dès la 1re primaire.

Le *Conseil de l'instruction publique du canton de Lucerne* a autorisé, en 1991, une *école primaire publique* à enseigner en italien et en allemand.

A Bâle, des *classes enfantines* bilingues ont été ouvertes, et les expériences qu'on y a faites ont été jugées positives par les experts.

A Villars-sur Glâne, dans le canton de Fribourg, comme dans deux autres jardins d'enfants de la partie alémanique du canton, une école enfantine bilingue a été mise sur pied. Depuis 1970, les élèves en fin de scolarité peuvent refaire leur 9e année dans une classe de l'autre partie linguistique du canton. En dehors de cela, des *projets d'enseignement bilingue* à l'école primaire et dans les degrés secondaires I et II sont à l'étude (cf. Annexe 2, 2 Canton de Fribourg). A l'*Université de Fribourg*, certaines filières d'études peuvent conduire à des licences en deux langues.

Au *Gymnase d'Interlaken*, des chapitres de l'enseignement de l'histoire sont traités en français ou en anglais. *Le système des options dans les degrés supérieurs des gymnases* permet de travailler certains contenus d'autres disciplines dans une langue étrangère: par exemple, les problèmes de la discrimination raciale sont traités en anglais dans le *Gymnase économique de la Kantonsschule Enge à Zurich*.

Au *Liceo artistico*, le gymnase suisse italien de type artistique et langues vivantes de la *Kantonschule Freudenberg à Zurich*, la première volée de cinq ans a pu acquérir aussi bien la maturité fédérale de type D que la „*Maturità artistica*“ italienne. La création d'une *maturité fédérale bilingue* est prévue.

Dans le *Feusi Schulzentrum, privé, de Berne*, une première classe de *gymnase bilingue* a été ouverte en été 1993, et une deuxième en 1994.

- c) *Forum sur l'enseignement bilingue ou plurilingue*: La *Commission Langue 2/Enseignement des langues étrangères de la CDIP* a donné le coup d'envoi à un mouvement d'innovation dans lequel la Suisse accuse un retard important, en organisant un Forum, en novembre 1993, autour du slogan „*Des écoles plurilingues pour un pays plurilingue - Un apprentissage efficace des langues par l'enseignement dans une autre langue*“.

5.6.2 Apprentissage précoce de la langue seconde

La „*Commission romande pour l'enseignement de l'allemand*“ (CREA) préconise *quatre modèles* pour le démarrage précoce de l'apprentissage de l'allemand par immersion partielle. Elle propose par exemple d'introduire la langue 2, par immersion, dans les classes enfantines déjà. La langue seconde n'est pas, par conséquent, un objet d'apprentissage, mais un moyen de compréhension utilisable pour acquérir des connaissances dans d'autres disciplines.

Il convient de remarquer à ce propos que les „*Ecole Rudolf Steiner*“, depuis des décennies déjà, font démarrer en 1re primaire l'enseignement de deux langues étrangères, dans un esprit ludique adapté à l'âge des enfants.

5.7 Formes d'organisation scolaire

5.7.1 Directions d'école / Identité de l'école / L'école en tant qu'entreprise

Au niveau de la scolarité obligatoire, on ne rencontre que peu d'exemples de directions d'école qui favorisent la création d'équipes de maîtres et l'innovation pédagogique, au lieu de se limiter aux seuls travaux administratifs.

L'intérêt porté aux modalités de direction d'école est important. C'est ce que montre la participation aux congrès consacrés à ce sujet. Cependant, un certain *scepticisme* est aussi manifeste à cet égard, comme celui qu'on peut percevoir dans „Un rapport subjectif sur une manifestation de l'ECH/LCH à Hergiswil“, sous le titre de „Une direction d'école? Non merci!“, écrit par le rédacteur du bulletin de la Conférence des maîtres secondaires du canton de Zurich (mars 1994). Dans *l'image directrice de la profession* établie par l'*Association faîtière des enseignantes et des enseignants de Suisse (ECH/LCH)*, figurent entre autres, parmi les buts importants à viser, des directions d'école qui favorisent le développement de l'école et la transformation en équipe du corps enseignant de l'établissement.

Le congrès *OCDE/CERI* des pays germanophones à Einsiedeln, en automne 1993, était consacré au sujet de *l'autonomie partielle des écoles*. De même, l'opinion selon laquelle l'établissement scolaire doit être considéré et conduit *comme une entreprise* prend de plus en plus d'importance. Mais il reste encore beaucoup de travail à faire pour y parvenir.

C'est dans ce sens, par exemple, que des nouveautés sont apparues et apparaissent dans les écoles suivantes: établissements de la scolarité obligatoire de Malters, Escholzmatt, Neuenkirch (Etablissement de Sonnenwald) et d'Adligenswil (tous dans le canton de Lucerne), Ecole communale de Zofingue (Argovie), Ecole secondaire de Hinterkappelen (canton de Berne), Ecole cantonale de Sursee et Ecole normale d'institutrices de Baldegg (toutes deux dans le canton de Lucerne), ainsi que l'Ecole cantonale de Sarnen (Obwald). Dans le cadre de la réforme scolaire de *Bâle-Ville*, les *collèges de maîtres* sont également dirigés par une équipe d'enseignants.

Dans le *projet ELF*, de tels développements sont également envisagés; à *Worb* (canton de Berne), par exemple, les enseignants de l'école primaire mettent en oeuvre un *projet visant à instaurer un fonctionnement par équipe*, élaborent un profil pédagogique directeur pour leur école et entreprennent d'en soigner l'image par des opérations de communication dans le public. C'est ce qui se fait aussi en ville de *Soleure* (cf. Annexe 2, 36 Soleure Weststadt).

Une *innovation analogue* a déjà été introduite dans la *formation aux professions de la santé*. *La Croix-Rouge Suisse* a réorganisé *la formation des infirmières*. Les objectifs fixés dans le plan d'études cadre doivent être atteints. Les moyens d'y parvenir, soit les grilles horaires, le découpage en étapes et le rapport entre l'enseignement et les stages, sont l'affaire des écoles elles-mêmes.

5.7.2 L'école espace de vie

Prise en charge facultative, par l'école, des enfants et des adolescents, pour les repas et les loisirs.

Depuis le début des années septante, cette prise en charge est en discussion: jusqu'où l'école doit-elle aller? On considère dans de nombreux cantons que ce n'est pas une tâche cantonale, mais, le cas échéant, celle des communes.

- a) *La forme traditionnelle de la garderie, repas compris*, existe partiellement dans les grandes villes - à Zurich p.ex. - depuis la fin du siècle dernier. Cependant, la fréquentation d'une garderie a été fréquemment considérée comme un facteur de discrimination sociale. Dans le canton de Zurich, le groupe féminin d'un parti politique bourgeois s'est ému, au début des années septante déjà, du problème posé par *l'absence de coordination des heures de présence à l'école* (un enfant y va de 8 à 10, un autre de 9 à 11 et un troisième de 10 à 12), et a réclamé une solution. Ce problème existe surtout dans les cantons au sein desquels, de la 1re à la 3e année primaire, une grande partie de l'enseignement est donnée par *demi-classes*.

- b) *L'école à horaire continu* devrait pouvoir résoudre le problème. Une enquête sur les besoins de prise en charge continue dans les écoles, menée par l'Office municipal des écoles de Zurich, a suscité une approbation majoritaire dans les quartiers à population aisée. L'Association pour l'horaire continu compte parmi ses membres un bon nombre de femmes dont le niveau de formation est élevé, qui sont actives sur le plan professionnel et qui connaissent cette forme d'organisation par l'étranger aussi. L'école à horaire continu, dans les années septante, constituait quelque chose de *nouveau* et était susceptible de produire d'autres innovations telles que l'organisation de la semaine de cinq jours, l'instauration d'une collaboration avec les parents pour les repas et l'aménagement de places de jeux, la création de travaux manuels mixtes. Dans le cadre de ce type d'école, d'autres nouveautés ont également été introduites: collaboration avec des enseignants extérieurs (p. ex. un maître d'atelier de l'Ecole d'art appliquée), travail d'équipe avec des animateurs, direction collégiale, classes en duo - avec partage du temps d'animation et de prise en charge -, instauration d'une supervision par des spécialistes. *L'Ecole à horaire continu „Feldblumen“*, ouverte pour 60 enfants à *Zurich-Altstetten* au printemps 1980, a instauré une fréquentation pour la journée entière du lundi au vendredi, en laissant le mercredi après-midi libre. Dans cette catégorie d'école, tous les enfants doivent faire usage en totalité de l'offre proposée.
- Il est difficile, dans ces conditions, de parvenir à un mélange satisfaisant des couches sociales. C'est pourquoi, sur proposition du corps enseignant, des clubs pour écoliers (*Schülerclubs*) ont été créés dans la *ville de Zurich*. Il ne s'agit pas là d'écoles disposant de leur propre bâtiment comme les écoles à horaire continu, mais d'institutions rattachées à des bâtiments scolaires comme les classes ordinaires. Le mélange social particulier au quartier peut donc s'effectuer de façon naturelle. En 1980, un club pour écoliers a aussi été ouvert pour une école à cinq classes, et, en 1981, un autre pour une école à 12 classes. Les élèves ont la liberté de participer aux repas et aux activités organisées lors des moments de prise en charge. On peut y avoir recours partiellement seulement ou pas du tout. Aujourd'hui, on trouve dans chacun des sept arrondissements scolaires de la ville un ou deux clubs ou écoles à horaire continu. Dans les *autres communes du canton de Zurich*, on a discuté de la création d'écoles à horaire continu, mais aucune n'a encore vu le jour.
- Dans les *villes de Berne, Bâle, St-Gall, Lucerne et Zoug* par exemple, des discussions ont également eu lieu, mais leurs résultats, avec la création de quelques écoles à horaire continu, sont restés modestes, malgré l'appui reçu de la part d'actives associations pour l'horaire continu et de femmes politiques influentes.
- Une école de quartier a été ouverte à Zurich-Wiedikon en 1993*. Une maîtresse et un maître la dirigent ensemble. Cette école dispose par délégation d'une certaine compétence financière destinée à lui permettre de résoudre rapidement, sans complications administratives, les problèmes propres au quartier et à l'école.
- c) *Les contributions, échelonnées selon les revenus*, qui sont demandées pour la fréquentation des garderies, des écoles à horaire continu et des clubs pour écoliers de Zurich ont été augmentées à plusieurs reprises. Et pourtant, la ville doit assurer la couverture de 80% environ des coûts de ces institutions. De plus, l'offre actuelle, à Zurich, ne répond pas, de loin, aux besoins. Il faut se demander si des solutions plus simples ne pourraient pas être imaginées et développées. Diverses *écoles privées alternatives* fonctionnent à la manière des *écoles publiques à horaire continu*, mais avec la collaboration des parents et des repas plus modestes, apportés partiellement par les enfants, comme c'est le cas depuis longtemps, dans les écoles publiques également, en Allemagne, aux Pays-Bas, au Danemark et dans les régions de Suisse où les distances entre la maison et l'école sont importantes. On pourrait ainsi, au moins, se rapprocher de la solution d'un problème posé par diverses organisations depuis un quart de siècle environ et, de loin, non réglé.
- d) *Les horaires blocs* ont fait et font également l'objet de discussions dans certaines régions; on les a introduits à l'essai, parfois, pour soulager les parents des difficultés entraînées par l'absence de coordination des horaires scolaires. C'est le cas dans les cantons de *Bâle-Campagne, Bâle-Ville, Lucerne et Zurich*. Presque toujours, il s'agit de faire venir les enfants de 9 heures à 11 heures, parfois aussi pendant la matinée entière dans les classes enfantines et les classes élémentaires du

degré primaire. Là où l'enseignement par section, pratiqué en demi-classes, est fortement implanté, les consultations ont fait surgir des arguments „pédagogiques“ opposés aux horaires blocs; on l'a constaté par exemple dans les cantons de Bâle-Campagne et de Zurich. L'analyse de 243 prises de position écrites réunies lors d'une consultation sur les horaires blocs dans le canton de *Bâle-Campagne*, en 1992, a donné les résultats suivants: 78% des enseignants, 67% des autorités communales, 55% des parents et 46% des commissions scolaires ont refusé l'horaire bloc. 35% des commissions scolaires seulement l'ont approuvé. Les partis politiques (7 sur 11) et les églises (4 sur 6) l'ont approuvé. Les communes sont autorisées dorénavant à développer et à mettre à l'épreuve leurs propres modèles selon leurs besoins. La consultation engagée dans le canton de *Zurich* en 1992 n'a pas donné de résultats plus favorables, et aucune commune scolaire, pratiquement, n'a participé aux essais. Les traditions „pédagogiques“ locales ont manifestement la vie dure, et le problème d'organisation posé par l'absence de coordination des horaires n'est pas résolu, alors qu'il ne s'est jamais posé dans les cantons où l'enseignement par demi-classes ne constitue qu'une faible part du total. Dans ces cantons, par exemple, avec l'accord tacite des communes ou des écoles, les enfants des classes élémentaires du degré primaire vont en classe de 8 heures à midi.

- e) *Collaboration avec l'environnement social:* Dans les degrés primaire et secondaire I de l'Ecole *Pestalozzi de Berne*, la „*Samstagsschule*“ (école du samedi) est organisée pour favoriser une collaboration avec les parents notamment. Les volées par classes d'âge éclatent. Selon le principe d'une „véritable“ école publique: „Chacun peut apprendre quelque chose d'un autre“, des spécialistes, des parents et des élèves assurent l'enseignement.

5.7.3 Semaine de cinq jours et congé du samedi

Du scepticisme à l'approbation

La question de la semaine de cinq jours est *en discussion depuis le début des années soixante*, époque où elle fut à l'ordre du jour, puis introduite, dans le monde du travail. De sérieux doutes „pédagogiques“ furent alors émis par les autorités scolaires, les enseignants et le corps médical. Lorsque on les interrogeait, en *ville de Zurich*, par exemple, avant l'essai qui fut lancé en 1988, les élèves eux-mêmes y étaient opposés en majorité. Après une ou deux années d'expérience de la semaine de cinq jours, c'est en grande majorité qu'ils approuvaient cette nouvelle forme d'organisation. Le même *revirement de tendance* put être observé dans le *canton d'Argovie*. Au début, en 1992, de l'essai qui doit durer jusqu'en 1996, l'opinion la plus répandue était faite de scepticisme à l'égard de cette innovation. 19 communes seulement se sont lancées dans l'expérience. Les résultats d'une étude publiée en septembre 1993 montrent que, dans ces communes, 94% des enseignants, 92% des élèves et 85% des parents sont en faveur de la semaine de cinq jours. En été 1994, 64 communes s'étaient décidées à tenter l'essai. La décision était pendante dans huit autres communes (situation au 21 juillet 1994). *Les différences d'attitudes des cantons envers la semaine de cinq jours sont considérables.*

- a) C'est ainsi que le *samedi* est une *journée libre* dans le *canton du Tessin*, dans l'ensemble des cantons de Suisse romande à l'exception de Genève où le mercredi entier est congé, mais aussi dans la partie alémanique du *canton de Fribourg* et dans la *principauté du Liechtenstein*.

- b) Dans les cantons de *Schwyz, des Grisons, d'Argovie et de Berne*, l'introduction de la semaine de cinq jours est de la *compétence des communes*. Depuis 1987/88, cette formule fait l'objet d'un essai dans de nombreuses communes du *canton de Zurich*, dont la ville de Zurich elle-même. Une votation populaire est prévue sur la généralisation de la semaine de cinq jours à l'ensemble de la scolarité obligatoire et au degré secondaire II. De même, le canton de *Nidwald* envisage de soumettre la question au vote populaire. Dans le canton de *Bâle-Campagne*, les communes devraient être autorisées à faire l'essai, au niveau de la scolarité obligatoire, entre 1995/96 et 1999/2000. Une votation populaire serait organisée par la suite. Ces mesures étaient en consultation jusqu'à la fin de septembre 1994. Le canton de *Schaffhouse* procède à l'élaboration des conditions d'un essai. La canton de *Lucerne* entend traiter de la question en 1995.
- c) *Soleure et St-Gall* préfèrent attendre à plus tard. Les cantons de *Glaris, d'Uri et de Thurgovie* ont refusé l'introduction de la semaine de cinq jours en votation populaire. Manifestement, les habitudes exercent un effet de frein même sur des innovations qui ne touchent pratiquement que l'organisation.

5.7.4 Statut et cahier des charges des enseignants

Unité et différences

Sur le fond, tout le monde s'accorde à dire que les tâches des enseignants ne se limitent pas à dispenser le nombre de leçons prévues à leur cahier des charges, qui présentent par ailleurs de notables différences. Leur réglementation concrète a cependant déclenché une vive controverse entre les associations d'enseignants et les autorités, au sujet notamment du chiffrage en heures par semaine du temps à consacrer obligatoirement au travail en équipe, ou de prescriptions quantitatives concernant le perfectionnement à effectuer pendant le temps libre et les vacances.

Prescriptions légales et réglementaires

- a) Le *canton de Berne* a posé les bases juridiques du statut des enseignants dans sa nouvelle loi scolaire, entrée partiellement en vigueur en 1993. On admet, depuis avril 1994, un ordre de grandeur de 2'000 heures de travail par an. Selon les directives, 75% de ce temps doivent être consacrés à l'enseignement, travaux préparatoires, corrections et évaluation compris, 5% au perfectionnement et 20% aux autres tâches telles que la collaboration à l'intérieur de l'école par exemple. Les précisions concrètes devraient figurer dans le règlement sur l'engagement des maîtres, qui est en préparation, ainsi que dans les nouvelles prescriptions sur les traitements.
- b) La *Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique de la Suisse du Nord-Ouest* a procédé en 1991 à une consultation sur le rapport et les recommandations présentés par sa conférence des secrétaires généraux au sujet du statut et du cahier des charges des enseignants. Les associations du corps enseignant s'y sont opposées violemment, critiquant l'„image négative“ du maître apparaissant dans l'argumentaire, ainsi que la démarche pratiquée „de haut en bas“. Les travaux ont été poursuivis et le règlementation adoptée à fin avril 1994.
- c) En *Suisse centrale*, une consultation a été lancée en automne 1993 sur le concept „Statut et cahier des charges des enseignants“. Dans l'intervalle, le parlement du canton de *Nidwald* a adopté à fin mars 1994 déjà l'ordonnance d'exécution de la loi sur l'instruction publique de 1992, qui s'inspire largement du concept mentionné ci-dessus.

Toutes ces nouvelles réglementations se situent dans un *champ de tensions entre la responsabilité personnelle et les prescriptions*. Les autorités doivent se mesurer au minimalisme de certains enseignants, minimalisme qui n'est pas plus absent de l'enseignement qu'il ne l'est de toutes les autres professions. Les prescriptions doivent constituer pour elles l'instrument juridique dont elles ont besoin. Cependant, l'activité en qualité d'éducateur et d'enseignant ainsi que les efforts visant à développer l'école dans le sens d'une amélioration constante requièrent de l'initiative, de la créativité et une responsabilité personnelle affirmée. Il est pour le moins problématique que des prescriptions fixant des cadres horaires pour le travail en équipe et pour le perfectionnement - prescriptions qui peuvent être interprétées comme une marque de méfiance et qui irritent les enseignants fortement engagés - puissent développer l'initiative, la créativité et la responsabilité personnelle. Il en va de même en ce qui concerne la motivation des enseignants à éduquer les enfants et les adolescents à l'initiative, à la responsabilité, à l'émancipation et à la créativité. Néanmoins, on doit se poser aussi la question de savoir si, à une époque où les décisions, de plus en plus, se prennent sur une base juridique, les autorités auraient les moyens d'intervenir efficacement dans les cas particuliers sans l'existence de prescriptions assurant une assise juridique suffisante.

5.7.5 L'évaluation des enseignants

Les différents points de vue

Une évaluation ayant des répercussions sur les salaires a été introduite dans quelques cantons en raison de nouvelles prescriptions sur les traitements des fonctionnaires cantonaux et communaux; elle s'est alors appliquée également au corps enseignant. *L'Association faîtière des enseignantes et enseignants de Suisse (ECH)* défend quant à elle une évaluation des enseignants qui vise à renforcer leurs qualifications et qui favorise l'auto-évaluation, sans incidence sur les traitements.

- a) Dans le canton de *Bâle-Campagne*, une *évaluation formative* sera mise à l'essai pendant deux ans, sous la conduite de la société cantonale des enseignants, avec l'accord et la collaboration de la Direction de l'instruction publique.
- b) *Tutorat entre enseignants*: En 9e année d'une section de culture générale du *Cycle d'orientation des Voirets*, à *Genève*, les maîtresses et les maîtres enseignent en commun les branches principales. En pratiquant un tutorat réciproque, ils se fournissent les uns aux autres des informations destinées à optimiser leur enseignement. Le même système est également appliqué à *Genève* entre les maîtresses et maîtres de classe et le „généraliste non titulaire“, ainsi qu'à *Ollon (canton de Vaud)* entre les enseignants et l’„intervenant“. La collaboration entre *maîtres de classe et enseignants dispensant des cours d'appui ou de soutien* peut aussi faire appel aux méthodes du tutorat, comme par ailleurs les formes de travail d'une *équipe de maîtres entraînée à la collaboration*.
- c) *Supervision*: Dans le canton de *Genève*, une supervision est en place; elle est à disposition des enseignants qui ont entrepris leur activité en affirmant leur responsabilité personnelle. Dans le canton de *Neuchâtel*, quelque 30 personnes ont été formées à la supervision. Elles interviennent à la demande des intéressés. De telles possibilités existent encore dans de nombreux autres cantons.

- d) *Evaluation par les apprenants:* A Bâle-Ville, les élèves de l'Ecole d'orientation et de perfectionnement peuvent exprimer leur jugement sur l'enseignement. Les petits rapports d'apprentissage rédigés dans la *Höhere Mittelschule Marzili*, à Berne, contiennent des informations sur l'enseignement reçu, selon le point de vue des élèves. Chacun de ces procédés peut produire les éléments d'une évaluation formative.

5.7.6 Crédit de nouvelles enveloppes horaires et de nouvelles formes de collaboration

Une nécessité pour le développement de l'école

L'enseignement par niveaux, les options et les autres formes d'individualisation de l'enseignement qui répartissent la *classe* en groupes séparés entraînent le danger d'un *affaiblissement de l'identité* de celle-ci. Il devient même plus difficile d'évaluer les élèves en rendant compte de toutes les facettes de leur personne. L'équipe d'enseignants qui prend en charge les mêmes élèves a besoin de *nouvelles formes de travail aptes à intensifier la collaboration*.

- a) Dans le *canton de Bâle-Ville*, au niveau de la Weiterbildungsschule (les deux dernières années du degré secondaire I, voie non gymnasiale), il est prévu de constituer des *groupes de base* réunissant 3 ou 4 classes. Ces groupes doivent favoriser la collaboration entre enseignants et la constitution de réseaux.
- b) Dans le *canton du Jura*, des modules de 2 ou 3 classes ont également été introduits au 1er cycle de l'enseignement secondaire. Un module est la réunion des classes dans lesquelles un maître enseigne l'éducation générale et sociale. Celui-ci est responsable d'organiser la collaboration entre les maîtres du module.
- c) Le *plan d'études des Grisons* de 1993 prévoit l'instauration d'une *heure à la libre disposition du maître de classe*.
- d) Un système du même type existait à *Bâle-Ville* avant la réforme scolaire. Dans la nouvelle organisation, cette période à disposition du maître de classe est généralisée. Il est également question de l'introduire au gymnase dans le cadre de la réforme du Secondaire II.
- e) *L'enseignement par phases de longue durée, l'enseignement par blocs, l'interdisciplinarité et les projets dans les écoles secondaires supérieures et dans les écoles professionnelles* donnent la possibilité aux maîtres de travailler, pendant un laps de temps déterminé, avec des élèves sur une durée plus longue; ainsi, des contacts plus forts sont créés, qui permettent de recourir à des formes d'apprentissage actives.

6 Le processus d'innovation dans les régions linguistiques

6.1 Coordination scolaire et processus de réforme en Suisse romande

Les innovations pédagogiques ont été marquées en Suisse romande dès le début des années septante par la volonté de coordonner les systèmes scolaires des cantons francophones. Le projet d'Ecole romande, exprimé à plusieurs reprises depuis la fin du siècle dernier, a pris consistance au début des années soixante sous l'impulsion de la Société Pédagogique Romande réunissant des associations d'enseignants des différents cantons romands. Il s'est concrétisé en 1972 par l'adoption d'un plan d'études romand pour les degrés primaires 1 à 4 (CIRCE 1) avant de s'étendre par la suite progressivement à l'ensemble de la scolarité obligatoire (CIRCE 2 et 3). De nouveaux moyens d'enseignement ont été élaborés à cette occasion en mathématiques, français et allemand à partir d'une redéfinition des contenus et des méthodologies d'enseignement. L'intention était d'introduire une nouvelle approche pédagogique qui donne davantage de place aux démarches de recherche des élèves et qui implique une transformation des pratiques d'enseignement. Le premier domaine concerné par ce processus d'innovation a été celui des mathématiques: dès 1973, tous les cantons ont introduit, à partir de la 1re année primaire, de nouveaux moyens d'enseignement et ont procédé au recyclage du corps enseignant. En français, les principes théoriques et pédagogiques généraux ont été présentés dans un ouvrage, „Maîtrise du français”, publié en 1978; des moyens d'enseignement spécifiques ont été élaborés ultérieurement. Contrairement aux mathématiques, le rythme et les modalités d'introduction de la réforme ont varié d'un canton à l'autre. En allemand, l'expérimentation d'un „cours romand” pour les degrés 4 et 5 a été réalisée dans plusieurs cantons à partir de 1979. Certains cantons ont également entrepris de rénover d'autres disciplines telles que la musique ou l'histoire et la géographie. Le chantier de la réforme des plans d'études et des méthodologies a mobilisé des moyens importants aussi bien dans sa phase d'élaboration que lors de sa mise en oeuvre, notamment au niveau de la formation des enseignants et de l'information des parents et du public en général. Il a pu, de ce fait, jouer un rôle d'écran et escamoter d'autres préoccupations.

Un second aspect de cette réforme des curriculums réside dans la reconnaissance du rôle de la recherche dans l'évaluation et le pilotage du processus d'innovation. Pour répondre à ces objectifs, la CDIP SR/TI a créé en 1969 l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDP). La plupart des cantons romands ont saisi cette occasion pour se doter d'organes d'évaluation et de recherche pédagogiques permettant de répondre aux spécificités cantonales.

Dans le domaine des mathématiques, l'IRDP a reçu mandat d'entreprendre, dès 1974, l'évaluation du nouvel enseignement en collaboration avec les centres de recherches cantonaux. Trois angles d'approche ont été considérés en priorité: les pratiques déclarées des enseignants, leurs opinions et les résultats des élèves. L'intention était, pour les responsables scolaires, de se donner les moyens de suivre l'innovation de manière permanente de façon à en permettre une adaptation continue. Un dispositif identique a été mis en place en ce qui concerne la réforme du français. Une série de recherches évaluatives ont également été réalisées au niveau de l'enseignement de l'allemand.

La recherche pédagogique a été très étroitement associée à ce processus de réforme sans toujours parvenir à se dégager du rôle d'instance de légitimation de choix et de décisions faisant intervenir prioritairement d'autres critères. Il en résulte l'existence en Suisse romande d'un fort pôle de recherche pédagogique extra-universitaire bénéficiant de contacts soutenus avec les autorités scolaires et les milieux de l'enseignement. La réforme des curriculums arrivant à son terme, le processus d'innovation change de nature pour devenir plus local, partant davantage des attentes et des besoins exprimés par les partenaires de l'école (enseignants, parents et élèves). Il en découle pour la recherche pédagogique la nécessité de repenser son rôle et ses modalités de fonctionnement.

6.2 Développement de l'école en Suisse alémanique

En Suisse alémanique, les projets d'innovation proviennent pour la plupart des enseignants eux-mêmes. C'est ce que privilégient de manière explicite diverses régions et divers cantons. Des institutions cantonales telles que les centres de recherches pédagogiques, le Service de la recherche pédagogique du canton de Berne ou la Division pédagogique de la Direction de l'instruction publique du canton de Zurich, fixent le cadre de ces projets, mettent l'infrastructure à disposition, offrent l'accompagnement et l'évaluation. Des organismes intercantonaux procèdent de la même manière: c'est le cas du Service de recherche et de documentation pédagogiques de Suisse centrale (ZBS) ou du projet ELF (nouvelles formes d'apprentissage) de la Suisse du Nord-Ouest. Le projet ELF, précisément, suscite un tel élan, de la part des communes, des écoles et du corps enseignant, à participer activement aux expériences - on le voit par exemple dans le canton de Soleure - que la demande ne peut pas être satisfaite avec les moyens à disposition aujourd'hui. Ce type de processus d'innovation est également prôné et encouragé par l'Association faîtière des enseignantes et enseignants de Suisse (ECH), qui formule ainsi cette idée dans la thèse 10 de son „Image directrice de la profession“: „Les enseignantes et les enseignants considèrent que le développement de l'école est une tâche permanente et nécessaire, ainsi qu'une partie importante de leur champ d'activité professionnelle. La participation à l'innovation scolaire doit se produire tant au niveau local qu'aux niveaux cantonal et intercantonal.“

Par ailleurs, on peut également observer en Suisse alémanique un mouvement visant à centraliser - comme on le fait en Suisse romande - le processus d'innovation. C'est ce qu'on voit, par exemple, avec le perfectionnement intercantonal des maîtres institué par la CDIP de la Suisse orientale, ou avec les instituts de perfectionnement des cantons d'Argovie et de Berne. Le processus d'innovation le plus centralisé se rencontre pour l'instant dans le canton de Bâle-Ville; son origine réside dans des décisions politiques contraires à l'avis d'une minorité importante du corps enseignant.

Si le développement de l'école se fait d'abord à l'initiative de la base, une coordination de l'enseignement ne peut par conséquent pas avoir la même valeur qu'en Suisse romande. Des raisons géographiques et historiques pourraient certes être invoquées pour expliquer la différence de cette évolution. Il est possible que le Plan d'études cadre pour les écoles de maturité (Dossier 30B de la CDIP), qui doit devenir contraignant avec le nouveau RRM, constitue une approche praticable et porteuse de succès de la coordination. Mentionnons aussi, dans cet ordre d'idées, les mandats divers et les groupes d'étude de la Commission pédagogique de la CDIP, qui concernent le degré secondaire II, où les questions de coopération et de coordination prennent, ainsi que le degré secondaire I où la priorité repose sur les possibilités de réduire les 26 modèles de structures existants à deux ou trois. Peut-être ces efforts permettront-ils, avec le temps, de créer un contrepoids au fédéralisme qui règne en Suisse alémanique, fédéralisme dont les exemples les plus significatifs, aujourd'hui, sont observés dans les cantons de Berne et de Bâle-Campagne, où les communes et les arrondissements scolaires peuvent faire leur choix parmi plusieurs modèles de structures du degré secondaire I.

Un rapide regard sur l'évolution des plans d'études indique que, dans ce domaine également, la coordination n'est pas un problème prioritaire, au contraire de ce qui s'est passé en Suisse romande (degrés primaire et secondaire I). En Suisse allemande, il existe néanmoins des organisations régionales qui ont donné et continuent à donner des impulsions essentielles dans ce domaine. Ainsi le ZBS a mis en route l'élaboration d'un plan d'études pour la Suisse centrale; les travaux sont aujourd'hui proches de leur conclusion. Les cantons ont certes chacun leur plan d'études, mais ces derniers sont très semblables par leurs objectifs et leurs contenus, à quelques spécificités cantonales près.

L'extension de la collaboration intercantionale a produit un résultat dans le domaine des moyens d'enseignement, dont les effets positifs commencent à se faire sentir. L'éparpillement dû à l'indépendance des offices d'édition cantonaux du matériel didactique se corrige peu à peu grâce à la collaboration croissante qui se produit au sein de l'Interkantonale Lehrmittelzentrale (ILZ, Centrale intercantionale du matériel didactique) et de la Conférence de Goldau. Malheureusement, les cantons constituent encore deux groupes séparés dans ce domaine. Il y a bien eu une tentative, jusqu'à aujourd'hui, de réaliser un moyen unique d'enseignement pour une discipline, le français. L'opération a échoué dans sa phase initiale déjà. Cependant, la situation qui prévalait il y a 20 ans, quand chaque office d'édition, ou presque, élaborait son propre moyen d'enseignement, s'est considérablement améliorée pour les disciplines de

l'allemand, du français et des mathématiques, dans le sens d'une coopération régionale. Cela est dû pour une bonne part à l'activité de l'ILZ.

Les questions ouvertes concernent l'évaluation des projets d'innovation. Il est certes incontestable qu'une auto-évaluation du déroulement des expériences va de soi, comme le rappelle aussi l'Association faîtière des enseignants (ECH) dans la thèse 7 de son document „Image directrice de la profession“: „L'évaluation de leur travail par les enseignantes et les enseignants eux-mêmes, ainsi que par des observateurs extérieurs, constitue un élément de leur profession.“ Il est encore assez rare cependant que les résultats de ces évaluations soient consignés ou publiés. De plus, une évaluation externe avec un appui scientifique constitue l'exception. L'Université de Fribourg travaille dans ce domaine et il est souhaitable que d'autres universités de Suisse allemande commencent à s'intéresser à l'évaluation scientifique des innovations scolaires. Lucien Criblez fait état, dans son article „La formation des maîtres en Suisse: diversité ou coordination?“ (Education et recherche, 16e année, 2/94), des dangers liés à la multiplicité des expériences scolaires non évaluées d'une part, et aux évaluations sans conséquences concrètes d'autre part: „Pour que la diversité puisse porter des fruits, une condition s'impose: il faut que les expériences soient évaluées et que les résultats de l'évaluation entraînent des conséquences. Si cette condition n'est pas respectée, les cantons ou les institutions peuvent certes entreprendre des réformes, mais sans pouvoir jamais se référer à d'autres qu'à eux-mêmes. Les fruits de la diversité disparaissent et celle-ci pourrait justifier la première idée venue.“

7 Tendances dans les pays voisins

En vertu de sa position géographique et de sa nature plurilingue, la Suisse se situe au carrefour d'influences culturelles et de courants d'idées multiples. C'est le cas notamment dans le domaine pédagogique où le débat est nourri par les expériences et les innovations réalisées à l'étranger, principalement dans les pays voisins. Les problèmes rencontrés et les questions soulevées sont souvent de même nature, bien que les contextes, les organisations scolaires et parfois même les traditions pédagogiques qui les soutiennent soient fort différents. Les réflexions menées dans ces pays et les réalisations auxquelles elles aboutissent intéressent les enseignants et les autorités scolaires de notre pays dans la mesure où elles proposent d'autres manières d'aborder certaines questions, en introduisant de nouveaux concepts ou en suggérant seulement l'usage d'une autre terminologie! Sur ce plan, la Suisse romande est bien évidemment davantage tournée vers la France, comme le Tessin l'est vers l'Italie et la Suisse alémanique vers ses voisins de langue allemande. L'attention sélective portée aux pays voisins a pour effet d'accentuer la tendance à ce que chaque partie de la Suisse développe une certaine spécificité en matière d'innovations pédagogiques.

Après avoir présenté au chapitre 5 les principaux axes autour desquels les innovations s'organisent, nous nous proposons ici de décrire brièvement les grandes tendances qui ont marqué l'évolution récente des systèmes d'enseignement des pays voisins de façon à permettre une mise en perspective des innovations réalisées dans notre pays.

7.1 Principales tendances en matière d'innovation pédagogique en France

Un *important mouvement de réforme* a eu lieu en France ces dix dernières années visant essentiellement les *objectifs suivants*:

- améliorer le niveau général d'éducation en instaurant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire et en adaptant les dispositifs d'éducation à l'hétérogénéité croissante des élèves (enseignement différencié, intégration à la classe des activités de remédiation);
- permettre une meilleure régulation du système éducatif par la décentralisation des responsabilités, notamment au niveau des établissements;
- instaurer une meilleure participation des parents et des élèves;
- favoriser les contacts avec l'environnement par l'intermédiaire d'échanges internationaux, de formes de partenariat avec des entreprises, musées...

Ces objectifs ont été concrétisés par plusieurs mesures, notamment:

- *L'instauration des Zones d'Education Prioritaires (ZEP):*
Les ZEP ont été mises en place à partir de 1981 dans le cadre de la lutte contre l'échec scolaire; leur objectif est de susciter et d'organiser, de façon concertée au niveau d'un groupe d'établissements, des actions éducatives centrées sur les besoins des élèves. En 1993, ces zones concernent 10% des établissements scolaires.
- *La généralisation du projet d'établissement:*
L'ensemble des écoles, collèges et lycées doivent se doter d'un projet d'établissement, lequel „définit les modalités particulières de mise en oeuvre des objectifs et des programmes nationaux”. En 1991/92, 86% des établissements disposaient d'un tel projet qui, dans plus de la moitié des cas, vise à l'introduction de méthodes de pédagogie différenciée.
- *La création de cycles d'études:*
La scolarité est organisée en cinq cycles: l'école primaire en compte trois (cycles des apprentissages premiers, des apprentissages fondamentaux et des approfondissements) et l'école secondaire, deux. Ils comprennent, selon les cas, de deux à trois degrés. Les objectifs à atteindre sont définis au niveau d'un cycle; aussi, aucun redoublement ne peut être imposé dans le cours d'un cycle. A la fin de chacun d'eux, une décision est prise: orientation vers le cycle suivant ou une année complémentaire de consolidation.

La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 met d'autre part l'accent sur l'éducation pour la santé et l'intégration scolaire et sociale des enfants et des adolescents handicapés. Elle prévoit également la réorganisation du temps scolaire aussi bien au niveau de la journée, de la semaine que de l'année, de façon à mieux répondre aux besoins des élèves.

Un autre axe important des innovations pédagogiques en France est la promotion d'une nouvelle approche de l'enseignement des langues. En Alsace, par exemple, toutes les écoles proposent un enseignement précoce de l'allemand à partir de la 3e année primaire; le projet est d'introduire progressivement un tel enseignement dès la fin de l'école maternelle. Un enseignement bilingue existe d'autre part dans plus de trente classes maternelles et élémentaires sous deux formes: enseignement de l'allemand de 6 ou 13 heures par semaines. Dans ce dernier cas, la géographie et les sciences sont données en allemand; la musique, les arts plastiques et la gymnastique sont enseignées dans l'une et l'autre langue. Au niveau secondaire, des sections européennes ont été mises sur pied dès 1992 dans plusieurs collèges et lycées. Elles prévoient l'enseignement d'une discipline dans la langue vivante choisie. Enfin, une politique „d'appariement” d'établissements scolaires français et étrangers a été instaurée à partir de 1975 dans une perspective à la fois linguistique (facilitation de l'acquisition de langues étrangères) et culturelle (échanges).

La plupart de ces mesures tendent à offrir aux établissements scolaires une plus grande autonomie et à favoriser la mise en place d'innovations locales. A côté d'elles, on signale également l'existence d'actions de rénovation pilotées au plan national par la direction des lycées et collèges. Des 60 actions conduites en 1992/93 qui ont été recensées, la plupart portent sur la recherche de nouvelles formes d'enseignement, notamment au niveau de la formation professionnelle. Il s'agit le plus souvent de projets visant à instaurer un enseignement individualisé ou de soutien à partir d'instruments de diagnostic de difficultés. D'autres actions ont pour objectif de susciter une pédagogie du contrat en assurant une meilleure responsabilisation des élèves dans leur parcours de formation. Notons que généralement chaque action concerne plusieurs établissements situés dans diverses régions.

Sources: - Ministère de l'Education nationale: *Rapport à l'OCDE sur le système éducatif de la France*. 1994
- Direction des lycées et collèges, Ministère de l'Education nationale: *Actions d'innovations pédagogiques conduites par la direction des lycées et des collèges*. 1993
- Ministère de l'Education nationale: *L'enseignement des langues dans l'Académie de Strasbourg*. 1994

7.2 Principales tendances en matière d'innovation pédagogique en Italie

Le système scolaire italien comprend quatre niveaux d'enseignement: l'école maternelle (de 3 à 5 ans, non obligatoire), l'école élémentaire (de 6 à 10 ans), l'école moyenne (de 11 à 13 ans) et les écoles supérieures (de 14 à 18 ans). Les innovations pédagogiques les plus significatives de ces quinze dernières années sont les suivantes:

- *Nouvelle organisation de l'école maternelle:*
La mise en oeuvre, dès 1991, d'une nouvelle organisation de l'école maternelle a eu pour effet un changement de son rôle et une reconnaissance de sa fonction dans la formation de base des enfants. Diverses propositions sont contenues dans cette nouvelle organisation. L'une d'entre elles vise notamment la remise en question du principe du maître unique s'adressant à un groupe-classe. Elle prévoit l'éclatement de la classe en plusieurs groupes réalisant des activités spécifiques telles que peinture-écriture, prélecture ou précalcul, sous la conduite d'un enseignant. Une expérimentation à large échelle de ces propositions sera réalisée à partir de cette année scolaire par le Ministère de l'éducation.
- *Réforme des programmes et de l'organisation de l'école élémentaire:*
Une réforme des programmes initiée en 1985-87 a donné lieu notamment à une modification des modes d'évaluation du travail des élèves dans un esprit identique

à celui qui a prévalu lors de la réforme entreprise à l'école moyenne. Elle a été complétée en 1990 par un changement de la structure de fonctionnement de l'école visant à la création d'équipes d'enseignants intervenant dans plusieurs classes du même degré ou de degrés différents en lieu et place du maître unique. En outre, cette réforme prévoit l'instauration d'un enseignement précoce d'une langue étrangère dès le second cycle de l'école élémentaire, soit à partir de 8 ans. Une évaluation de ces différentes innovations est actuellement en cours sous la conduite du Ministère et d'experts du domaine de l'éducation.

- *Réforme des programmes de l'école moyenne:*

Cette réforme réalisée en 1979 a abouti à l'introduction d'un certain nombre d'innovations dans les domaines suivants:

- l'évaluation du travail des élèves
(les notes chiffrées ont été supprimées et remplacées par une évaluation globale et motivée tenant compte des progrès réalisés par les élèves à partir de leur niveau initial de compétences);
- la planification du programme scolaire
(avant la réforme, les enseignants, de même que les établissements scolaires, devaient réaliser leur propre planification du programme sur l'année scolaire sans que des moyens particuliers soient mis à disposition. La nouvelle loi reconnaît l'importance de ce travail en rémunérant les enseignants pour cette tâche par des périodes de décharge et en favorisant les concertations entre maîtres);
- l'intégration dans les classes régulières d'élèves porteurs de handicap.

Ces nouveaux programmes conduisent en outre à accorder à l'élève et à ses besoins une place plus importante dans le processus d'apprentissage et d'enseignement. Un souci particulier est également apporté à la recherche de nouvelles méthodes d'enseignement et au développement d'une approche pédagogique interdisciplinaire.

D'une manière générale, les innovations mises en oeuvre aux différents niveaux de l'école italienne tendent davantage à fournir à l'élève des moyens et des stratégies pour apprendre qu'à lui transmettre des faits et des notions. Sur le plan de l'organisation du système scolaire, ces réformes visent le plus souvent à décentraliser les responsabilités en matière d'éducation en délégant progressivement les pouvoirs, dans le domaine de la gestion et de l'administration, aux entités locales à l'échelle d'un établissement scolaire, d'une ville ou d'une région.

Source: Professeur G. Acone, Université de Salerno

7.3 Principales tendances en matière d'innovation pédagogique en Allemagne

Objectifs communs de formation et liberté dans la manière de les réaliser

A l'intérieur de la structure fédérale de l'Etat allemand, des objectifs généraux de formation, adaptés à notre temps, sont formulés pour l'ensemble du pays. En même temps, de plus en plus de liberté est laissée aux Länder, aux communes et aux écoles elles-mêmes dans leur manière de s'organiser. Les écoles et leurs collèges de maîtres, pour autant que ces derniers se soient constitués en équipes, se voient attribuer de plus larges compétences en matière de gestion et les responsabilités qui leur sont attachées. Des modératrices et des modérateurs sont formés dans les écoles, deux par école et de préférence des deux sexes. Leur mission est de promouvoir les processus d'innovation pédagogique dans „leur“ école. On peut ainsi, par exemple, développer des solutions proches des problèmes réels lorsqu'on est confronté à une proportion élevée d'élèves de langue étrangère ou, dans les grandes villes, à un grand nombre de chômeurs. Ces réalisations ne seraient pas possibles à l'intérieur d'un cadre rigide imposé par une administration centralisée.

Développement de la perméabilité dans le cadre de la réforme des structures

La réforme des structures a conduit à l'instauration de mesures qui empêchent que la voie de formation qu'on a choisie une fois ne devienne un cul-de-sac. Lorsque les résultats scolaires sont satisfaisants, l'élève peut corriger son choix sans faire de longs détours. Après l'école élémentaire, qui dure 4 ou 6 ans, le degré secondaire I comprend des formes traditionnelles (Hauptschule, Realschule et gymnase), mais aussi des écoles globales coopératives ou intégrées. Les examens finals de ces dernières sont soumis aux mêmes conditions que ceux des écoles du système à filières. Dans la formation professionnelle du degré secondaire II, on trouve en parallèle le système d'alternance, caractérisé par l'apprentissage et l'école professionnelle à temps partiel, et diverses écoles professionnelles à plein temps. On peut accomplir dans ces dernières une formation professionnelle complète ou une partie seulement de celle-ci. Le diplôme délivré par une école supérieure spécialisée, à la fin de la 12e année de scolarité, ouvre l'accès à une haute école spécialisée. Le gymnase s'achève à la fin de la 13e année de scolarité par la délivrance d'un certificat de maturité (Hochschulreife) général ou spécialisé qui donne accès aux études universitaires. Une voie de formation à double qualification, qui dure un an de plus, permet d'acquérir un diplôme de formation professionnelle et la maturité.

Formes ouvertes d'enseignement en tant que réforme pédagogique interne

Les formes ouvertes d'apprentissage et de travail remontent en partie à la pédagogie nouvelle caractéristique du premier tiers de notre siècle. C'est ainsi que des écoles publiques appliquent aujourd'hui les principes du Plan de Jena publié en 1927 ou de la

pédagogie de Montessori. Le succès, toujours plus large à notre époque, de ces modalités d'enseigner constitue une forme de réaction au malaise qu'éprouvent beaucoup d'enseignants devant la fatigue des élèves à l'école, les contenus d'apprentissage à dominante cognitive, l'enseignement fortement axé sur la réceptivité et la distance entre l'école et la vie. Les formes d'enseignement orientées sur l'expérimentation, l'action et les projets doivent motiver les apprenants et les rendre actifs; leur but est également de les rendre aptes à collaborer et de leur donner la possibilité de travailler et d'apprendre à leurs rythmes propres. La pédagogie par plan de travail - une forme d'enseignement comparable à celle de l'enseignement en atelier - comprend des programmes de base obligatoires et des programmes facultatifs qui peuvent atteindre les degrés de difficulté les plus exigeants. Des formes ouvertes d'enseignement se répandent aussi dans les degrés secondaires I et II. Les phases fermées d'apprentissage restent également nécessaires pour amener les élèves à acquérir les mêmes compétences et les mêmes connaissances fondamentales dans les domaines les plus importants. Des conseillères et conseillers scientifiques aident à procéder à la combinaison des phases ouvertes et des phases fermées dans l'enseignement.

Ouverture des écoles sur leur environnement

L'ouverture des écoles sur l'environnement proche et lointain est une tâche nouvelle d'importance en Allemagne, destinée à lutter contre l'éloignement de l'école par rapport à la vie. Elle se manifeste notamment par l'instauration de formes de collaboration avec les parents qui permettent à ces derniers de se rapprocher de ce que leur enfant fait à l'école. Ces objectifs sont également poursuivis par le biais de l'aménagement des écoles en espaces de rencontre, par l'organisation de distractions pendant les loisirs, d'expositions, d'activités musicales, de spectacles ou de débats; par la collaboration des écoles aux projets de la collectivité, telles par exemple la planification et l'exécution de rénovations de quartier ou de projets de protection de l'environnement; par la collaboration avec des groupes sportifs, ou musicaux, ou de théâtre; par des contacts avec des personnes âgées, des handicapés, des requérants d'asile, des allophones, des personnes appartenant à d'autres groupes ethniques ou à d'autres religions; par l'élaboration de reportages, pour la presse et la radio, destinés à attirer l'attention du public sur les développements récents intervenus dans des régions rurales peu peuplées. Une contribution importante au développement de l'école repose également sur l'instauration d'un partenariat, destiné à résoudre des problèmes en commun, entre les écoles des anciens et des nouveaux Länder qui présentent les mêmes caractéristiques (ville, campagne, grands ensembles).

Acquisition de compétences de compréhension et d'expression en langues étrangères

Dès la 5e année de scolarité au plus tard, les enfants allemands reçoivent un enseignement de langue étrangère, à raison de cinq leçons par semaine au minimum. Dans certains Länder, cet enseignement commence en 3e année, voire dès la 1re année. Grâce au projet „Apprends la langue du voisin“ du Conseil de l'Europe, les enfants des classes

enfantines des régions frontalières entrent en contact avec le français, le néerlandais ou le danois. Les enfants et les parents d'écoles appariées de deux régions linguistiques se rendent mutuellement visite. Un enseignement bilingue facultatif est dispensé dans les filières gymnasiale et générale (Realschule) ainsi que, partiellement, dans les filières à exigences élémentaires (Hauptschule). Il est préparé, dans la plupart des cas, par sept leçons hebdomadaires de langue étrangère en 5e et en 6e année. Dès la 7e année de scolarité, l'enseignement d'une autre discipline, qui change chaque année, est donné dans cette langue. Naturellement, le vocabulaire spécialisé de ces disciplines doit aussi être appris en allemand. Celui qui suit cet enseignement, qui requiert un nombre plus élevé d'heures au total, jusqu'à l'accomplissement de sa scolarité, reçoit à la fin de la filière générale ou avec sa maturité (Abitur) un diplôme de fin d'études bilingues.

Sources: - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: *Bericht der Bundesrepublik Deutschland für die 42. Internationale Erziehungskonferenz*. September 1990
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsfragen und Forschungsförderung. *Jahresbericht 1992*
- 3 Rapports de l'OCDE/CERI (Cf. Sources pour l'Autriche)

7.4 Principales tendances en matière d'innovation pédagogique en Autriche

NOMBREUSES INNOVATIONS EN DÉPIT DU SYSTÈME CENTRALISÉ ET DES OBSTACLES POSÉS AUX MODIFICATIONS DE LOIS

Dans le pays centralisé qu'est l'Autriche, une majorité des deux tiers est nécessaire, au Conseil national, pour modifier l'appareil législatif scolaire. Quoique les programmes des partis soient très différents en matière de politique de l'éducation, un consensus s'est manifesté sur de multiples modifications légales introduisant des innovations importantes dans l'instruction publique.

DÉVELOPPEMENT DE LA PERMÉABILITÉ EN TANT QUE RÉFORME EXTERNE DES STRUCTURES

L'école élémentaire dure quatre ans. Elle est suivie du degré secondaire I qui s'étend également sur quatre ans. Ce degré s'articule, depuis 1985/86, en deux filières seulement: la filière à exigences élémentaires (Hauptschule) et la filière préparatoire de l'école supérieure de culture générale (gymnase). La Hauptschule est constituée de classes de base regroupant des élèves qui présentent des niveaux de performances hétérogènes. L'enseignement de l'allemand, des mathématiques et des langues étrangères est dispensé en trois groupes de niveau différent. A partir de la 9e année, les élèves suivent des „apprentissages polytechniques“ ou la voie gymnasiale d'une durée de quatre ans. Cette voie est également accessible aux élèves de la Hauptschule dont les performances

sont bonnes, et les conduit à la maturité à la fin de la 12e année. La formation professionnelle est répartie pour moitié environ entre le système alterné qui combine un apprentissage en entreprise de 2 à 4 ans avec la fréquentation d'écoles professionnelles à temps partiel, et les écoles professionnelles à plein temps. Des écoles professionnelles supérieures proposent, au prix d'une 13e année de formation, une double qualification, à savoir un diplôme de capacité professionnelle spécialisée d'une part, et la maturité qui donne accès aux études universitaires d'autre part. Les réformes de structures intervenues dans les degrés secondaires I et II offrent aux jeunes obtenant de bons résultats une perméabilité, qui évite de longs détours, grâce aux transferts entre les filières scolaires, entre la formation professionnelle et les écoles de maturité, comme la possibilité d'acquérir une double qualification. De cette manière sont compensés une partie des inconvénients liés à la brièveté de la scolarité élémentaire commune.

Formes ouvertes d'apprentissage en tant que réforme interne

Diverses formes ouvertes d'apprentissage sont en usage, comme c'est le cas en Allemagne. Leurs principes sont inscrits dans le plan d'études de l'école élémentaire. A Vienne, la moitié environ des classes élémentaires fondent leurs méthodes de travail sur elles. De nouvelles formes de travail et d'apprentissage sont également mises en pratique dans les degrés secondaires I et II. Ainsi, par exemple, l'apprentissage orienté sur un projet est utilisé avec succès depuis dix ans dans la division d'électronique d'un grand établissement fédéral d'enseignement technique supérieur. Chacune des personnes en formation travaille individuellement, pendant une longue durée, sur un sujet particulier. Le travail est terminé lorsque son auteur peut produire un appareil commercialisable et la documentation qui lui correspond. Cette structure de formation permet de découvrir des talents et de les développer.

Acquisition précoce de compétences de compréhension et d'expression en langues étrangères

La proportion de classes élémentaires dans lesquelles, à titre d'essai, l'anglais est enseigné dès la 1re année de la scolarité doit passer de 5% actuellement à 10% en 1997. Ces essais sont menés en relation avec l'autonomie des établissements. Ils permettent ainsi à ces derniers d'accroître leur offre. L'enseignement d'une deuxième langue étrangère, généralement le français, suit en 3e année. En effet, l'introduction d'une première langue étrangère a été généralisée à partir de la 3e dès 1983/84. L'apprentissage de la „langue du voisin“, dans les régions frontalières voisines de la Tchéquie, par exemple, se fait sous la forme d'un enseignement bilingue jusqu'à la maturité.

- Sources:
- Bundespressedienst: *Das österreichische Bildungswesen*, 1990
 - Federal Ministry of Education, Arts and Sports: *Education in Austria*, 1990
 - *Austrian Education News*, June 1994
 - 3 rapports de l'OCDE/CERI:
Wie öffnet sich die Schule neuen Entwicklungen und Aufgaben? Seminar 1989, Bremerhaven
 - Lernen für Europa. Neue Lebens- und Lernformen in der Schule.* Seminar 1991, Stift Geras, Österreich
 - Was können Schulen für die Schulentwicklung leisten?* Seminar 1993, Einsiedeln

8 Conclusions

Cette enquête a mis en évidence la grande diversité des projets et des réalisations visant à un renouvellement des formes d'enseignement et d'organisation scolaire en Suisse. Ces innovations, présentes à tous les degrés et dans tous les cantons, poursuivent des objectifs variés allant de la transformation des rapports sociaux existants à la recherche d'une meilleure efficacité de l'enseignement et à la réduction de l'échec scolaire. Plusieurs d'entre elles visent à promouvoir une „pédagogie plurielle” tenant compte de la diversité des publics scolaires. La dimension obligatoirement collective de l'enseignement est également remise en question; l'apprentissage s'individualise et la présence d'autres élèves tend à apparaître comme une ressource à même d'être mobilisée pour dynamiser le processus d'apprentissage. L'accent porte également sur les autres personnes concernées par l'école. Les parents en particulier ont tendance à être de plus en plus souvent considérés comme des partenaires. Il en résulte une responsabilisation accrue des familles dans les prises de décision en matière d'orientation.

Ces innovations s'inscrivent à l'intérieur de processus très divers, notamment du point de vue de leur mode d'impulsion et de la place laissée aux établissements et aux enseignants dans la mise en oeuvre et dans la gestion de la réforme. Certains changements s'inscrivent par exemple dans des réformes plus larges touchant les plans d'études ou les structures scolaires. Ils peuvent résulter d'initiatives individuelles, de groupes d'enseignants ou de directeurs. D'autres sources d'impulsion sont également présentes: la presse pédagogique ou les autres formes de diffusion de résultats de recherche sont à même d'inciter certains enseignants à se lancer dans une innovation. Un rôle très important peut être joué par des personnes présentes sur le terrain (inspecteurs, conseillers pédagogiques ou collègues) et pouvant, de ce fait, apporter au fur et à mesure aide et appui à l'enseignant désireux de modifier tel ou tel aspect de sa pratique.

On se trouve en fait en présence de plusieurs modèles d'innovation:

1. *Centralisation du processus de mise en place et de gestion:*

C'est le cas, par exemple, de la réforme de la loi scolaire prévue par le canton de Bâle-Ville qui, bien que préparée depuis plusieurs années par de nombreux groupes de travail, est généralisée dès la rentrée scolaire 1994/95. Un autre exemple nous est fourni par le canton de Zurich au sein duquel la majorité des enseignants approuvent les principes généraux d'une réforme - comme par exemple le principe de la perméabilité -, mais refusent de les mettre en oeuvre.

2. *Centralisation du processus de décision mais décentralisation sur le plan de la mise en place:*

Dans le cadre du projet FEE à Genève, notamment, on se trouve en présence d'une innovation impulsée centralement et qui a débouché sur la définition d'un cadre

général à l'intérieur duquel chaque établissement peut fixer ses priorités et définir son projet. Au niveau de l'enseignement primaire genevois, un dispositif comparable est en train de se mettre en place: les grands axes et les échéances ont été définis par le département et un nombre limité d'écoles auront la possibilité de s'engager dans des projets d'innovation ou, à un degré plus limité, dans des projets de réflexion ou de formation. Dans une phase ultérieure, une extension à l'ensemble des écoles est envisagée.

3. *Mise en place au niveau central de conditions pour favoriser l'innovation:*

Deux exemples peuvent être cités: celui du canton de Berne où par l'offre de perfectionnement, on tente de mettre à disposition des enseignants divers moyens pour se confronter à d'autres pratiques et pour mener une réflexion personnelle en constituant, par exemple, des réseaux de maîtres. Les enseignants sont libres de recourir aux diverses formules proposées de façon à enrichir, voire modifier leurs pratiques. La formation continue dans le canton d'Argovie joue également un rôle moteur dans l'innovation, notamment par le biais du projet ELF.

4. *Initiatives individuelles, les autorités se bornant à fixer le cadre à l'intérieur duquel les innovations peuvent se réaliser:*

Cette situation est fréquente; on la rencontre par exemple dans le canton de Vaud où plusieurs établissements secondaires se sont lancés dans des projets visant à assurer une meilleure différenciation de l'enseignement dans la filière à exigences élémentaires (division terminale à options). Le département autorise les projets mais leur définit un cadre relativement contraignant.

5. *Innovations résultant d'initiatives individuelles en dehors de tout cadre:*

Un grand nombre de changements résultent non pas d'incitations ou d'encouragements extérieurs mais d'initiatives individuelles, ce que F. Cros¹ nomme les „innovations initiales”. Ces innovations, situées en périphérie de l'institution scolaire, sont susceptibles de conduire à une remise en question de l'école et de son fonctionnement. Certains aspects peuvent également être repris et diffusés à une échelle plus large. Cette situation est celle rencontrée par la plupart des pionniers en matière d'innovation. On la retrouve en particulier dans le projet „Schule macht Musik” où certains enseignants, convaincus du bien-fondé d'un enseignement élargi de la musique, ont tenté d'imposer cette idée avant qu'elle ne soit reprise à l'intérieur d'un projet institutionnel.

Au terme de cette enquête, il est légitime de s'interroger sur les apports et les limites, sur le plan de la dynamique des innovations, d'un système éducatif aussi décentralisé et diversifié que celui que l'on connaît dans notre pays, lequel, comme nous l'avons souligné dans l'introduction, est le siège d'un double mouvement contradictoire, l'un

1 Cros, F.: *L'innovation à l'école: forces et illusions*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993

allant dans la direction d'une meilleure coordination et l'autre dans celui du renforcement de l'autonomie locale. Différentes questions peuvent être soulevées, notamment quant aux moyens à mettre en oeuvre pour favoriser un dialogue et un échange entre innovations, de façon à éviter les inconvénients d'un trop grand cloisonnement, à savoir principalement l'absence de profit des expériences accumulées. Mais le risque, avec une trop forte coordination, est de restreindre la place des initiatives locales. L. Oertel, dans un article récent², met en évidence que les années septante ont apporté une modification de paradigme dans la manière d'envisager le changement dans le domaine éducatif en passant de projets globaux à des initiatives en vue d'un développement plus local; il souligne la nécessité de parvenir à tenir compte de ces deux aspects de façon à arriver à situer les changements locaux dans un cadre plus large.

Dans les innovations que nous avons recensées, l'accent est souvent mis sur la démarche entreprise au niveau local sans que l'on se préoccupe de savoir si, ailleurs, d'autres personnes ont pu mener une réflexion similaire; on observe une grande méconnaissance de ce qui est entrepris et réalisé ailleurs, particulièrement lorsque les projets concernent un autre canton ou une autre région linguistique. Cette difficulté à penser les contacts s'explique par le caractère spécifique du processus d'innovation qui tend à valoriser l'originalité de ce qui est entrepris, ainsi que par la tendance, dans notre pays, à réfléchir prioritairement en termes locaux, ce que d'aucuns nomment la „culture du petit”. Il peut en résulter une perte de vue de l'ensemble des caractères généraux du projet au profit d'une valorisation des spécificités et des caractéristiques locales. Un autre inconvénient réside dans la taille des innovations; en se limitant à un établissement ou à quelques classes, l'innovation risque de ne pas être le siège d'une dynamique de confrontation et de discussion suffisante; ce manque de synergie peut notamment être ressenti sur le plan de l'affranchissement des contraintes locales de tous ordres ainsi que du poids des habitudes.

Par contre, le caractère singulier et décentralisé des innovations les mettent davantage à l'abri d'un effet de bureaucratisation et d'une perte de lien vis-à-vis des données du contexte. Une place plus grande peut ainsi être laissée aux initiatives personnelles, soutenues par les autorités ou suscitées par les débats en cours. Un autre avantage réside dans la continuité qui est offerte au processus d'innovation; un projet peut ainsi évoluer à son propre rythme sans risquer d'être interrompu par des décisions intempestives. Il est de ce fait intéressant de relever que la réflexion sur l'évaluation pédagogique en Suisse romande, débutée en 1974, continue à être au centre des préoccupations de plusieurs cantons. Il est vrai par ailleurs, comme l'ont fait E. Blanc et E. Egger³, que l'on a pu dénoncer le rythme jugé souvent trop lent des innovations pédagogiques en Suisse.

2 Oertel, L.: *Reform der Reformstrategie. Zur Umorientierung schulischer Innovationen*. Education et Recherche, 2, 1993

3 Blanc, E. & Egger, E.: *Innovations scolaires en Suisse: particularités et tendances*. Paris: Unesco, 1977

Une autre question porte sur les difficultés de contact entre régions linguistiques, difficultés que l'on a pu constater dans notre enquête et qui aboutissent à un assez grand cloisonnement et à une méconnaissance réciproque. Le problème est de parvenir à instaurer un dialogue entre des innovations qui prennent leurs racines dans des contextes différents, dans des traditions différentes. Quelles modalités devrait-on mettre en place pour susciter cet échange et mieux exploiter cette richesse dont la Suisse bénéficie? Les organes existants sont-ils suffisants? Ne sommes-nous pas devant la nécessité de construire des objets communs de façon à pouvoir instaurer une telle communication?

De ce point de vue, il pourrait être intéressant que se mette en place un lieu susceptible de jouer le rôle de centre de ressources de l'innovation dont la mission serait, non seulement de favoriser les contacts entre projets, mais également d'en proposer une évaluation critique dans la perspective de la constitution d'un corps de connaissances sur le processus de réforme de l'école et de l'enseignement. Cet organe pourrait ainsi fournir aux personnes engagées dans des innovations des éléments capables d'enrichir la réflexion et d'étayer les actions entreprises. Elle pourrait permettre également de constituer une „mémoire” des diverses innovations réalisées qui courent toujours le risque d'un émiettement et d'une dissolution au gré du temps. On peut se demander si les institutions existantes (centres de recherches cantonaux ou régionaux, centre de coordination de la recherche en éducation, etc.) seraient en mesure de jouer ce rôle-là, à savoir de favoriser la communication entre projets, tout en laissant une place suffisante aux initiatives locales. Mais avant tout, il nous semble nécessaire de recenser les besoins des personnes directement impliquées dans les démarches d'innovation. Serait-il utile, dans ce contexte, d'envisager la mise sur pied d'une enquête permanente sur les innovations?

Quelle place pour les innovations?

Nous avons envisagé jusqu'ici le processus d'innovation sans considérer le contenu même de ce dernier, à savoir les nouvelles formes d'enseignement, d'évaluation et de collaboration entre partenaires de l'école. Notre intention n'est pas de valoriser ces nouvelles formes en les considérant comme le remède miracle capable de convenir et de s'adapter à tous les élèves quelles que soient les circonstances. Elles représentent, à notre point de vue, des ressources nouvelles permettant à l'enseignant de mieux répondre à ses objectifs en venant compléter, diversifier les pratiques d'enseignement et d'évaluation habituelles. Leur intérêt est d'obliger également l'enseignant à mieux réfléchir aux conditions de recours à telle ou telle forme d'enseignement et à faire usage, de manière mieux motivée, des pratiques traditionnelles, tel l'enseignement frontal.

J. Frick, dans un article intitulé „Nur die Lehrer machen Schule - Plädoyer zur personalen Bedeutung in der Pädagogik“ estime qu'il est faux „*de considérer que l'enseignement frontal est ou bien le diable incarné ou bien la seule formule possible en*

réaction à toutes les nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage. L'enseignement frontal est tout à fait indiqué dans certains domaines, dans d'autres pas du tout. A l'inverse, toute nouvelle forme d'apprentissage n'est pas bonne par définition. A côté des points qui touchent aux contenus concrets et pratiques de toute méthode, il convient de se poser la question, au moins aussi importante, du comment: un enseignement frontal sec, ennuyeux et autoritaire doit être banni au même titre qu'un atelier mal organisé et chaotique.“ (Neue Zürcher Zeitung, 24 juin 1993).

Des parents et certaines autorités scolaires affichent parfois la crainte que les nouvelles formes d'enseignement ou d'évaluation conduisent à une baisse de niveau en agissant négativement sur le rendement scolaire des élèves. D'autres craignent que ces innovations remettent en question des valeurs qu'ils jugent fondamentales. Ce que nous avons pu observer, au travers de notre enquête, c'est l'importance de l'investissement professionnel des enseignants engagés dans des innovations ainsi que la transformation de leur rôle: ils sont appelés non seulement à transmettre un contenu mais également à stimuler, à aider et à accompagner l'élève dans son processus d'apprentissage. Du côté des élèves, ces nouvelles formes apparaissent comme plus exigeantes que l'enseignement traditionnel. Les élèves doivent prendre des initiatives, se responsabiliser et analyser la qualité de leur apprentissage. Ainsi, d'une manière générale, le climat est-il plus stimulant et davantage propice à des apprentissages de qualité. Mais il nous semble important de souligner que la participation à une innovation scolaire exige de la part des enseignants un engagement hors du commun impliquant de nombreux sacrifices. Le plaisir de participer à un tel processus de réforme, ses dimensions créatives, l'enthousiasme suscité et les résultats pressentis suffisent généralement à compenser chez les enseignants les efforts consentis. Seulement, à plusieurs reprises, nous avons rencontré des enseignants et des directeurs d'école souvent déçus de l'intérêt rencontré auprès des autorités scolaires et insatisfaits des moyens mis à leur disposition.

Le climat actuel, fortement imprégné par la nécessité de réaliser des économies, pèse lourd et contribue à diminuer la marge de manœuvre des personnes impliquées dans de telles innovations. Il agit également négativement en accentuant l'impression, chez ces personnes, de l'existence d'un discours contradictoire qui consiste à la fois à prôner la recherche d'un enseignement de qualité, en promouvant des démarches d'innovation, tout en refusant d'en assumer les coûts. Dans certains cas, la tension qui en découle est telle qu'elle est près du point de rupture. Des enseignants pourtant très engagés dans leurs projets se disent en effet prêts à rentrer dans le rang et à abandonner tout désir de changement tant deviennent difficiles les conditions dans lesquelles ils se trouvent. Au terme de ce rapport qui contribue à mettre en relief l'extrême richesse et la diversité de l'innovation pédagogique en Suisse, il nous semble nécessaire de souligner le danger présenté par la situation actuelle.

9 Propositions pour la suite des travaux

En se basant sur son rapport, le groupe d'étude propose les mesures suivantes:

1. *Informations destinées à soutenir la création de réseaux thématiques:*

Les institutions existantes (Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, Centre suisse des technologies de l'information dans l'enseignement, Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée), ou d'autres, qui sont encore à créer, doivent recevoir le mandat d'assurer l'information sur les divers projets d'innovation scolaire et leur mise en réseaux, sur les plans national, régional et cantonal. Des documents, tels que le rapport de tendance No 1 du CSRE, consacrés à des dossiers particuliers d'innovation pédagogique, comme les nouvelles formes d'apprentissage par exemple, pourraient permettre de réaliser une meilleure mise en commun de ces différents projets.

2. *Accompagnement scientifique des projets d'innovation pédagogique et collaboration des instituts universitaires et des centres de recherches:*

Il est important que les projets d'innovation pédagogique soient, de plus en plus, suivis et évalués de façon scientifique. Pour cela, les instituts universitaires compétents et les centres de recherches pédagogiques doivent être invités à constituer un réseau d'échanges d'expériences. Surtout, il convient de pratiquer la recherche appliquée dans les institutions de formation et dans l'enseignement lui-même aussi.

3. *Evaluation:*

La réflexion sur le processus d'apprentissage, et celle sur les projets d'innovation scolaire doivent être développées, par exemple en promouvant l'auto-évaluation, les stages d'enseignants les uns chez les autres, la supervision. Il convient aussi de renforcer le rapport des écoles aux sciences de l'éducation, ainsi que l'accompagnement et l'évaluation de projets par des instituts universitaires, des centres de recherches pédagogiques ou d'autres institutions compétentes. L'innovation scolaire doit être comprise comme un processus, et les constatations retirées des évaluations doivent entraîner des modifications dans les projets eux-mêmes.

4. *Formation et perfectionnement des enseignant(e)s:*

La formation et le perfectionnement doivent avoir un fondement scientifique, être ouverts à la recherche, ils doivent viser à sensibiliser les enseignant(e)s à prendre conscience des changements qui surviennent, d'une part, et les rendre capables de réflexion critique d'autre part. C'est ainsi, seulement, que les enseignants seront en mesure de se confronter aux innovations de manière ouverte mais critique et qu'ils pourront s'engager dans des projets avec les connaissances nécessaires et le

sentiment de sécurité qui en découle, et les mener à leur terme. Des sujets tels que les nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage, la communication, la résolution de conflits, l'évaluation formative, la collaboration et la métacognition doivent figurer au programme de la formation initiale et/ou du perfectionnement.

5. *Collaboration au développement de moyens d'enseignement et d'apprentissage appropriés:*

Les moyens d'enseignement et d'apprentissage appropriés aux nouvelles formes d'apprentissage font largement défaut. Une bourse aux idées, ou une banque de données, pourrait donner à chacun accès à des informations émanant d'enseignants sur le matériel qui existe ou qui doit être créé, en vue d'échanges. La collaboration des maisons d'édition au sein d'organismes existants (la Centrale intercantonale des moyens d'enseignement en Suisse alémanique, par exemple) ou à créer éventuellement constitue une urgente nécessité. Son but devrait être de développer rapidement, et à moindres coûts, des matériels qui correspondent aux besoins des innovations scolaires actuelles et qui puissent être constamment adaptés.

6. *Conditions cadres:*

Les écoles, les directions et les enseignants doivent être encouragés à faire totalement usage de la liberté de manœuvre qui est la leur dans les domaines des structures et des contenus. Lorsque des conditions cadres n'existent pas encore, il convient d'en créer afin de permettre une adaptation rapide aux besoins, en changement continu, qui se manifestent en relation avec l'innovation scolaire, tout en garantissant un minimum de coordination. Les projets d'innovation scolaire jouiraient ainsi d'un espace plus vaste. L'autonomie des écoles et des enseignants dans les domaines des structures, de l'organisation, des contenus ainsi qu'en matière didactique et méthodologique ne doit être restreinte que dans les limites de ce qui est indispensable à une coordination minimale. L'emploi de nouvelles formes d'apprentissage et, au besoin, l'aménagement des nouveaux cadres horaires correspondants, ne devraient pas être entravés par la législation scolaire.

10 Position de la Commission pédagogique

Le rapport publié ici offre un répertoire de nouvelles formes possibles d'enseignement et d'organisation scolaire. A ce titre, il établit une documentation sur des projets divers, dont l'assiette régionale est parfois très différente de l'un à l'autre. Nous jugeons positif le fait que des innovations touchant aux formes d'enseignement et d'organisation scolaire se concrétisent dans toute la Suisse et ne restent pas limitées à certaines régions. A cet égard, il faut néanmoins regretter que les projets particuliers connaissent rarement une extension systématique au niveau régional ou cantonal. Toutefois, les initiatives isolées ont leur valeur, lorsqu'on les met en relation avec le débat sur le renforcement de l'„autonomie de l'école“; elles peuvent contribuer à l'esquisse du profil d'une école et à l'identité de celle-ci. Il serait cependant souhaitable que les projets d'innovation scolaire ne restent pas des phénomènes isolés dans le système éducatif. Les propositions et suggestions du groupe d'étude tentent de montrer par quelles mesures de soutien on pourrait étendre et poursuivre ces innovations.

Les nouvelles formes d'apprentissage visent, entre autres buts, à préparer les enfants et les adolescents à entrer dans un monde du travail qui requiert, de plus en plus, les qualités déterminantes que sont la flexibilité, l'autonomie et la disponibilité à un apprentissage permanent. Précisément, la Commission pédagogique juge très important le développement de ces compétences sociales. A son avis, des formes individualisées et différencierées d'enseignement constituent un autre élément central de ce développement de l'école. Elles constituent un préalable à la mise en oeuvre de réponses adaptées aux besoins nouveaux de la société, telles par exemple l'intégration d'enfants qui nécessitent un appui pédagogique spécialisé, la prise en charge des élèves plus doués ou encore l'éducation interculturelle. On a pu constater, en effet, que ces nouvelles formes d'enseignement et d'organisation scolaire pouvaient faciliter la gestion de l'hétérogénéité dans les classes. La Commission pédagogique est cependant aussi de l'avis que les formes d'enseignement plus traditionnelles, comme l'enseignement frontal à des groupes à grands effectifs, conservent - selon les contenus et les objectifs auxquels elles s'appliquent - tout leur sens. Elles ne doivent pas être remplacées par de nouvelles formes d'apprentissage. Ces dernières constituent des possibilités supplémentaires figurant au répertoire des méthodes. A cet égard, elles ne représentent pas une alternative, mais des formes, qui, après une phase d'essai, devraient devenir une partie seulement du quotidien scolaire.

La mise en oeuvre de nouvelles formes d'enseignement et d'organisation scolaire implique que les enseignants s'engagent de manière considérable. Des conditions cadres, une offre de conseils et des moyens d'enseignement adaptés en conséquence sont de nature à faciliter le processus, et, dans de nombreux cas, à rendre ce dernier tout simplement possible. La Commission pédagogique n'est pas loin d'imaginer qu'une formation de maîtres de type semi-généraliste pourrait rendre ce processus moins lourd.

La Commission pédagogique considère que le présent rapport constitue un document de valeur pour les personnes intéressées à se faire un aperçu général des projets réalisés en Suisse en matière de formes d'enseignement et d'organisation scolaire. Les renvois aux projets particuliers qui y figurent permettent également des prises de contacts directes avec les écoles concernées et invitent ainsi à pratiquer des échanges d'informations et d'expériences plus intenses.

La Commission pédagogique estime cependant qu'il convient de prendre des mesures plus actives encore pour appuyer l'introduction de nouvelles formes d'enseignement et d'organisation scolaire. Ces formes prennent aujourd'hui une place indispensable dans la concrétisation de tout plan d'études moderne, et cela à quelque degré de l'école que ce soit. Dans la mesure même où le plan d'études juge important le développement de compétences individuelles et sociales, il faut réfléchir aux voies et moyens nécessaires à la réalisation de cet objectif et établir, sur les expériences en cours, une documentation qui puisse être utile à la mise en place d'autres projets.

La Commission pédagogique soutient par conséquent les propositions du groupe d'étude. En particulier, la constitution de réseaux thématiques, telle que le groupe d'étude la propose, peut trouver une bonne base de départ dans le présent rapport.

La Commission propose au Comité de la CDIP de transmettre aux cantons et le rapport et les propositions du groupe d'étude, et de les inviter à diffuser ces textes auprès des institutions de formation et de perfectionnement des maîtres, auprès des autorités scolaires locales, dans l'administration et dans les centres pédagogiques. L'invitation doit s'étendre également à l'idée de tirer profit des innovations faites dans les cantons voisins en matière de formes d'enseignement et d'organisation scolaire, ainsi qu'à celle de créer des conditions cadres propres à faciliter l'exécution et le développement de nouveaux projets.

De même, la Commission pédagogique propose d'assurer concrètement les échanges d'information dans les régions et dans la Suisse entière (avec la collaboration, par exemple, de la Conférence suisse des directeurs d'institutions pour la formation des maîtres et la CODICRE), d'encourager l'Association faîtière des enseignantes et enseignants de Suisse à contribuer à la diffusion du rapport et d'inviter les organisations centrales de la formation des maîtres à appuyer la présence des nouvelles formes d'enseignement et d'organisation scolaire dans les programmes de formation initiale et de perfectionnement.

Pour ce qui concerne les projets d'innovation qui touchent à des éléments essentiels des structures scolaires, la commission prie la CDIP de proposer des études particulières susceptibles de rendre service aux cantons.

Annexe 1: Catalogue abrégé des mots-clés utilisés pour l'enquête

Formes d'enseignement

Formes d'enseignement individualisé

- *Apprentissage individuel*, selon le rythme personnel de l'élève, avec les moyens qu'il se choisit librement, responsable de soi
- *Travail sur un sujet au choix*, travail personnel sur un sujet que l'élève choisit librement parmi des sujets donnés ou qu'il définit lui-même, activité libre
- *Projets*: projets axés sur un objectif, ateliers, expression guidée ou libre (musique, peinture, modelage, etc.)
- *Echanges* entre élèves des *résultats de leur apprentissage*

Formes d'enseignement par groupes

- *Formes diverses d'enseignement par groupes*, internes à la classe ou regroupant des élèves de plusieurs classes
- *Acquisition systématique de compétences au niveau du travail, de l'apprentissage et de la vie sociale*
- *Tutorat*, par des élèves du même âge ou plus âgés

Formes d'apprentissage

- *Apprentissage axé sur l'expérimentation* en contact direct avec le monde de tous les jours
- *Apprentissage axé sur l'action* destiné à acquérir des compétences concrètes ou à se forger des attitudes et des manières de voir
- *Réflexion sur le processus d'apprentissage* (métacognition)
- *Acquisition systématique de stratégies de résolution de conflits*

Collaboration des enseignants

- *Teamteaching*
- *Enseignement d'appui et de soutien*
- *Enseignement interdisciplinaire*
- *Recours à des personnes extérieures*: parents, spécialistes
- *Perfectionnement adapté aux besoins spécifiques de l'école*

Evaluation des élèves

- *Evaluation externe et auto-évaluation*
- *Nouvelles formes d'évaluation*
- *Association des parents aux décisions de promotion ou de transfert* par exemple

Evaluation des enseignants

- *Supervision* et visites réciproques dans les classes
- *Evaluation par les autorités*, „dépannages“ en cas de difficultés
- *Feed-back de la part des apprenants*

Formes d'organisation scolaire

Disciplines

- *Désignation des disciplines et grilles horaires* (nombre de leçons par année, par exemple)
- *Domaines d'apprentissage intégrés*: médias, environnement, société multiculturelle entre autres
- *Domaines d'enseignement* regroupant des disciplines apparentées, tel „L'homme et l'environnement“

Horaires

- *Horaires bloqués*, avec les mesures complémentaires de *prise en charge et de repas*
- *Plan hebdomadaire, plan journalier*

Lieux d'apprentissage et leur équipement

Organisation de la collaboration

- *entre disciplines, entre classes, entre degrés différents, entre écoles différentes*
- *Classes à degrés multiples* ouvertes pour des *raisons pédagogiques*

Enseignants

- Cahiers des *charges d'enseignement*, temps partiel, enseignants semi-généralistes, spécialistes, intervenants extérieurs

L'école en tant que lieu de travail et d'espace de vie

- *Charges professionnelles des enseignants*: temps de présence, nouvelles tâches
- *Ecole à horaire continu*
- *Association* des élèves et des parents aux décisions, coresponsabilité

Annexe 2: Description des illustrations choisies

Légende des schémas

Prim	Degré primaire	Cla	Expérience dans une classe
Sec I	Degré secondaire I	Ec	Expérience dans une école
Sec II	Degré secondaire II	Com	Exp. dans une commune
Mcl	Maître(sse) de classe, unique	Cant	Exp. dans un canton
Mspé	Maître(sse) spécialiste		

Suisse romande et Tessin (SR/TI)

1	BE	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
---	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

1. Canton de Berne (partie francophone) Formation continue des enseignants et innovations

Le perfectionnement est appelé à jouer dans le canton de Berne un rôle important sur le plan de la réforme des pratiques d'enseignement. Dans le cadre de la définition d'une conception globale de la formation des enseignants, l'importance du perfectionnement a été renforcée par l'introduction du principe selon lequel l'enseignant doit consacrer 5% de son temps à sa formation continue. Différentes modalités de perfectionnement sont proposées dont plusieurs visent à favoriser les échanges entre enseignants, la confrontation de pratiques professionnelles et la recherche de nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage.

Parmi les nouvelles offres de perfectionnement proposées aux enseignants bernois francophones, on note celle consistant à suivre des *stages chez des collègues*. Les enseignants ont ainsi la possibilité de passer une semaine dans la classe d'un collègue avec lequel une collaboration s'est instaurée. Le collègue à son tour passera une semaine dans la classe du premier enseignant. L'objectif est de faciliter la mise en place d'*échanges* entre enseignants et l'organisation d'*activités communes* aux deux classes. Les stages peuvent également avoir pour cadre la classe d'un collègue d'une autre région linguistique, par exemple le Tessin, ou la partie germanophone du canton de Berne; le but visé dans ce cas est de permettre aux enseignants de *s'ouvrir à d'autres réalités culturelles* de façon à mieux réagir à la présence en classe d'élèves venant d'horizons différents.

D'autres modalités sont proposées aux enseignants pour accompagner une réflexion ou l'analyse de problèmes. Deux formules existent: la première est la création de *réseaux*

de formation continue (RFC) constitués par la réunion d'enseignants intéressés par un sujet d'actualité ou par les développements d'un cours facultatif, voire obligatoire. Cette forme de perfectionnement rencontre un grand succès: une centaine de RFC ont été ouverts ces trois dernières années (qui correspondent à une centaine d'heures). (Exemples de réseaux: „échanges d'expériences et bourses aux idées”, „groupe régional d'assistants spécialisés: réflexion et collaboration dans les différents domaines de la pratique”, „création et échange de matériel pédagogique permettant un travail individualisé”, etc.)

L'autre formule est la mise sur pied de *groupes de travail* dont l'objectif est d'élaborer, à partir d'une analyse de la situation, des besoins et des attentes du corps enseignant, des projets de formation continue ou de recyclage ayant un caractère novateur. Ces groupes se réunissent à leur initiative et bénéficient d'un maximum de 6 journées sur l'année pour leur propre perfectionnement (frais de remplacement pris en charge par l'Etat). Ils sont également ouverts aux membres d'autorités scolaires ainsi qu'aux parents d'élèves. (Exemples de groupes constitués: „échanges scolaires”, „préscolarité”, „médiation”, etc.)

Chaque année, il est offert également la possibilité à quelques enseignants ayant au minimum 8 ans d'ancienneté de consacrer un semestre à *un congé de perfectionnement de longue durée*. Le programme comporte une formation théorique par le biais de différents cours et exposés, un projet de travail individuel et des visites de classes. Ainsi, lors de la première année de mise en place de ce système, l'accent a été mis sur les nouvelles formes d'enseignement, notamment l'enseignement par plan hebdomadaire. Il a été organisé des visites de classes d'enseignants pratiquant cette forme de pédagogie dans la partie alémanique du canton de Berne. A leur retour dans leur classe, les enseignants ayant participé à cette formation ont tenté de mettre en pratique ces principes. Ils se sont constitués en *réseaux de formation continue* pour prolonger leur réflexion et confronter leurs expériences.

A contacter: Centre de perfectionnement du corps enseignant, Rue des Lovières 13, 2720 Tramelan

2	FR	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
---	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

2. **Canton de Fribourg** **Vers un enseignement bilingue**

Le Canton bilingue, Fribourg est le terrain depuis de nombreuses années de différentes tentatives visant à mettre en contact élèves francophones et germanophones ou à jeter les bases d'un enseignement bilingue. Différents projets sont actuellement en cours de réalisation en ville de Fribourg au niveau secondaire inférieur et gymnasial. D'autres projets devraient voir bientôt le jour au niveau préscolaire.

Les échanges scolaires entre les parties linguistiques du canton de Fribourg sont déjà anciens; ainsi, jusque dans les années 70, les élèves avaient la possibilité de poursuivre une dixième année dans une école de l'autre partie linguistique. Depuis les années 80, on note un rapprochement des deux communautés sur le plan scolaire et l'idée d'un enseignement tirant parti des ressources bilingues du canton fait son chemin. Dans ce but, un Bureau d'échanges a été mis sur pied de façon à organiser la „dixième année linguistique” et les échanges scolaires. Parallèlement, une association visant à promouvoir une école bilingue a été constituée.

Différents projets sont actuellement en cours, dont l'objectif est de permettre l'acquisition par les élèves de *compétences bilingues* et de favoriser les *échanges entre communautés linguistiques*.

En ville de Fribourg, *deux enseignants d'une école d'un quartier bilingue collaborent* depuis plusieurs années; l'un est titulaire d'une classe de 4e, 5e et 6e germanophone et l'autre d'une classe de 4e et 5e francophone. Cette collaboration prend différentes formes: *échange d'enseignants* pour les cours de français et d'allemand langues étrangères, enseignement du chant en *situation bilingue* (regroupement des élèves des deux classes), semaine verte regroupant les deux classes et offrant des activités nécessitant la collaboration entre élèves francophones et germanophones.

Au niveau secondaire, signalons que deux cycles d'orientation de la ville de Fribourg, l'un germanophone et l'autre francophone, organisent des *échanges* d'élèves sur une durée de quelques semaines. Le Gymnase de St-Michel, pour sa part, propose depuis l'année scolaire 1991/92 une *classe bilingue* dans laquelle certaines branches sont enseignées en français et d'autres en allemand (les mathématiques et l'histoire sont données en allemand, la biologie, la géographie, la physique, le dessin et la musique en français. Les élèves sont séparés pour les enseignements des langues maternelle et seconde). Cette classe est formée de deux tiers d'élèves francophones et d'un tiers d'alémaniques. L'Ecole Normale de Fribourg offre la possibilité de préparer en une année supplémentaire un *certificat d'enseignement bilingue* donnant accès aussi bien aux classes romandes qu'alémaniques du canton (le premier diplôme de ce type sera délivré en 1995). Différentes formes de contact existent entre les sections romande et alémanique de cette école (tandem, etc.). Un projet d'*enseignement par immersion* doit démarrer en 1994/95: il prévoit que la gymnastique sera donnée dans l'autre langue en 1re année ainsi que la géographie de la Suisse en 2e année.

Un projet est à l'étude à Morat et à Fribourg; il consiste en l'ouverture dans chacune de ces villes de deux classes primaires et d'une classe enfantine fonctionnant selon le principe d'une *immersion partielle* (chaque classe comporte deux sections qui collaborent pour un certain nombre d'activités communes). Dans l'immédiat, une *collaboration* est instaurée à Morat entre une classe enfantine romande et une classe alémanique une demi-journée par semaine. D'autre part, une *classe enfantine bilingue* a été ouverte en 1994/95 à Villars-sur-Glâne.

A contacter: Département de l'Instruction publique, Rue de l'Hôpital, 1700 Fribourg
Association pour la création et le développement d'une école bilingue à Fribourg. P/a: C. Brohy, Université de Fribourg, 1700 Fribourg

3	GE	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
---	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

3. **Cycle d'orientation, Genève** **Formation équilibrée des élèves**

Le projet FEE (Formation Equilibrée des Elèves) est le résultat du lancement, en 1990, d'une vaste réflexion sur les buts et finalités de l'éducation dans le cadre du Cycle d'orientation de Genève en réponse aux préoccupations exprimées par les enseignants. Ce projet vise à susciter la prise en charge par les établissements eux-mêmes d'innovations portant sur le sens de l'école, aussi bien pour l'élève que pour l'enseignant, et sur la relation pédagogique maître-élève. Ce projet est en cours; sur les 18 établissements secondaires que compte le canton de Genève, une dizaine y participent actuellement.

Face au constat de l'existence d'une certaine insatisfaction des enseignants, des parents et des élèves par rapport à l'école, les autorités scolaires et les directeurs ont exprimé le désir *d'engager une réflexion centrée sur la formation des élèves* au sens large, en mettant sur pied un groupe de coordination réunissant des représentants des enseignants et des directions de tous les collèges secondaires de Genève ainsi qu'un groupe-projet formé d'experts. La démarche visait à ce qu'un processus dynamique et interactif se mette en place, chaque établissement fixant ses thèmes d'études et ses projets dans le cadre global de la formation équilibrée des élèves (FEE). Dans ce but, des moyens sous forme de décharges d'enseignement ont été mis et sont toujours à disposition des établissements.

Le but visé par le projet FEE est de repenser les *changements à apporter à l'école* en partant des besoins des *enseignants*. L'idée est de faire entrer le plus possible d'enseignants dans un „état d'esprit d'innovation”, de permettre de formaliser la réflexion, de tenter certaines expériences et de les évaluer. Cinq pistes de réflexion et d'action ont été définies: 1. *les finalités de l'école en termes d'objectifs et de projet de formation*; 2. *les formes de concertation entre enseignants et entre élèves*; 3. *l'interdisciplinarité*; 4. *les nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage*; 5. *les buts et les modalités de l'évaluation pédagogique*.

Chaque établissement définit ses propres objectifs et ses propres modalités de fonctionnement. Cependant, les projets doivent correspondre au cadre général de la FEE; ils prennent des formes différentes selon les établissements: dans le Collège des Voirets, notamment, l'accent de la réflexion est mis sur le *redécoupage des savoirs*

scolaires en fonction de domaines d'activités transversaux sous la forme de compétences fondamentales. D'autres projets visent à introduire une approche *interdisciplinaire* dans le cadre de la 9e générale (section du cycle d'orientation à exigences élémentaires): au Collège du Foron sont organisées des ARE (activités de recherches et d'études) qui prennent place sur un après-midi et qui donnent aux élèves l'occasion de mener un travail personnel sur un thème interdisciplinaire. Au Collège de Pinchat, les périodes de géographie et d'histoire sont regroupées sur une demi-journée pour permettre l'organisation d'un cours de „Sciences humaines” animé par les enseignants de ces deux branches.

Dans plusieurs établissements, des projets sont en cours pour réorganiser la 7e année (la première année du secondaire) de façon à éviter *le cloisonnement entre sections* et permettre la constitution de cours à niveaux. Au Collège de Pinchat, une partie des périodes sont dévolues à l'enseignement de *méthodes de travail*. Au Collège des Virets, un projet porte sur la 9e générale: il vise à établir pour chaque élève un *programme à la carte* composé de cours à niveaux, à option et de moments de travail sur des projets personnels dans une optique interdisciplinaire. Dans ce même collège, un volet du projet porte sur la recherche de *nouveaux modes de participation des parents* (présence des parents au conseil de classe, participation de représentants des associations de parents à certaines conférences des maîtres).

A contacter: Direction générale du Cycle d'orientation, Avenue Joli-Mont 15A, 1211 Genève

4	GE	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
---	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

4. Ecole de Cayla, Genève Vers une école primaire sans degrés

Ce projet vise la mise en place progressive d'une „école sans degrés” dans le but de favoriser „une individualisation des parcours de formation”. Il a pour cadre un nouvel établissement primaire ouvert à la rentrée 1993/94. A terme, il est prévu de regrouper dans une même classe d'une part les élèves de division élémentaire (allant de la 1re enfantine à la 2e primaire) et, d'autre part, les élèves de division moyenne (de la 3e à la 6e primaire) de façon à créer deux „cycles” d'enseignement. D'autres objectifs sont visés, notamment au niveau de la recherche de nouveaux modes d'enseignement et d'évaluation ainsi que sur le plan du travail en équipe de maîtres.

Profitant de l'ouverture d'un nouveau bâtiment scolaire à Cayla (quartier de Saint-Jean à Genève), deux enseignantes ont obtenu de la Direction de l'enseignement primaire qu'un *projet d'école* soit lancé pour une durée indéterminée. Cette école comporte 16

classes. L'équipe d'enseignant(e)s a été recrutée à partir de janvier 1993 par les deux initiatrices. Elle comprend actuellement quatorze maîtresses et maîtres de classe auxquels s'ajoutent trois GNT (généralistes non titulaires de classe: un enseignant à plein temps et deux à temps partiel) et plusieurs enseignant(e)s de disciplines spéciales à temps partiel (travaux manuels, activités créatrices sur textiles, rythmique, peinture, gymnastique, musique, etc.). Les élèves fréquentant l'école n'ont pas été choisis.

Le principe de base de ce projet est la création de *cycles d'études* à l'intérieur desquels le *cheminement des élèves tendra à s'individualiser progressivement*. Le but est de parvenir à une durée du parcours à l'intérieur d'un cycle variant de 3 à 5 ans, la norme étant de 4 ans pour chacun d'eux (correspondant aux divisions „élémentaire” et „moyenne” de l'enseignement enfantin et primaire). Sur le plan pédagogique, ce projet s'inspire de la *pédagogie de maîtrise*, de la *pédagogie par objectifs* et des apports des théories *socio-constructivistes*. Il est notamment prévu de favoriser l'enseignement par *situations-problèmes* et l'ouverture à *l'interdisciplinarité*. Un souci particulier est apporté également à *l'information des parents* qui sont associés à certains des thèmes de réflexion de l'équipe (dans ce sens, une première réunion a porté sur la question des devoirs à domicile). Par ailleurs, les enseignants s'attacheront à fournir aux parents un suivi de la situation scolaire des élèves par des contacts réguliers (entretiens, réunions de parents par classe, classes ouvertes, etc.) et par la communication d'informations par le biais de „feuilles de route”, de plans ou de contrats de travail.

La mise en place de ce projet se fera progressivement, son développement étant prévu sur plusieurs années. En 1993/94, les classes comprenaient 2 degrés; par la suite elles pourront comporter jusqu'à 4 degrés. Des *groupes multi-âges décloisonnés* seront constitués dans certains cas. Les branches spéciales sont données sous forme de *projets* s'adressant à l'ensemble des élèves de l'école, la tranche d'âge des élèves concernés pour chacun d'eux étant définie par les maîtres spécialisés qui les proposent. De plus, un atelier de création et d'expression libre, par la peinture, est ouvert un jour et demi par semaine à tous les élèves de l'école, tous âges confondus; sa fréquentation est libre. Les trois enseignantes GNT (généralistes non titulaires de classe) interviennent dans les classes soit pour des appuis individuels, soit pour permettre un travail par petits groupes. *L'équipe d'enseignants* est appelée à jouer un rôle important dans ce projet: elle est le lieu d'échanges, d'analyses, de prise de recul et de définition des étapes suivantes de la réalisation du projet. Elle s'est adjoint deux personnes-ressources (des chercheurs en éducation) qui participent à sa réflexion tant générale que thématique. Un groupe d'accompagnement a été mis sur pied; en plus des personnes-ressources citées, il comprend deux directrices-adjointes à la direction de l'enseignement primaire et l'inspecteur de la circonscription à laquelle est rattachée l'Ecole de Cayla.

A contacter: Claudine Fleury, Case postale 446, 1211 Genève 19
Pierrette Amstutz, Chemin des Pâles 4, 1297 Founex

5	JU	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
---	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

5. Canton du Jura

Education générale et sociale

Dans le cadre de la réforme de la loi scolaire jurassienne de 1990, une nouvelle branche, intitulée „Education générale et sociale”, a été introduite au programme, de la 1re à la 9e année; elle est axée sur le développement de la personne et la prise en compte des rapports de l’individu aux autres et à l’environnement. Elle a été introduite en 1993/94 en 7e année secondaire et dans les six degrés primaires; elle le sera progressivement dans les degrés 8 et 9 de l’enseignement.

L’introduction de l’Education générale et sociale est motivée par le désir de mieux assumer le *rôle éducatif de l’école* et de proposer aux enseignants des activités leur permettant de *développer* chez les élèves des *compétences sociales* telles que le respect mutuel, la capacité d’écoute et de dialogue. Son objectif se situe également au niveau de la prévention des troubles affectifs en renforçant chez les élèves l’estime de soi, la valorisation personnelle et la capacité d’exercer des choix réfléchis. L’Education générale et sociale entend également apporter à l’enfant une plus grande sécurité dans le contexte relationnel et spatial nouveau qu’est l’école. Sur le plan de la vie de la classe, l’intention est également de prévenir les conflits et de sensibiliser les élèves à la manière de les gérer. Le cours d’Education générale et sociale tire parti d’expériences faites dans les écoles du Jura lors de l’utilisation de deux programmes: „clés pour l’adolescence” et „PRODAS” (programme de développement affectif et social).

Le cours d’Education générale et sociale a été introduit dans la grille-horaire de l’ensemble des degrés à raison d’une période hebdomadaire. Cette période peut être fractionnée ou regroupée avec d’autres à l’occasion. Un plan d’études a été défini pour chaque degré et les élèves ont été dotés d’un manuel provisoire provenant du Québec. Néanmoins, il est prévu de rédiger ultérieurement un manuel spécifique en collaboration avec d’autres cantons romands. Le cours s’organise autour de trois pôles: „Moi”, „Moi et autrui” et „Moi et mon environnement” (sociologique, écologique et culturel). Il permet d’intégrer dans une perspective plus large diverses activités qui vont de la visite du médecin en 1re primaire à l’interview d’un responsable politique en 9e année. Différents thèmes sont proposés que les enseignants ont la liberté de traiter selon les circonstances et les nécessités. Le cours d’Education générale et sociale peut, par exemple, englober *des réunions de classe*. Une structure de base est néanmoins prévue qui définit le *fundamentum* de la discipline, lequel représente le parcours obligé des élèves au cours de leur scolarité. Cette branche ne donne pas lieu à une évaluation de la part des enseignants; néanmoins, ces derniers ont la possibilité d’utiliser les échelles d’évaluation du programme „PRODAS” pour aider les élèves à percevoir les changements qui s’opèrent en eux.

Au niveau primaire, le cours d'Education générale et sociale est donné par le titulaire de classe; au niveau secondaire, c'est le *maître de module* qui s'en charge. Un module est la réunion de deux ou trois classes d'un même degré à l'intérieur duquel sont organisés les cours à niveaux en français, mathématiques et allemand. Le maître de module assure à la fois *la responsabilité de ces classes et l'enseignement du cours d'Education générale et sociale*. Son rôle de personne de référence se voit ainsi renforcé. Une formation des enseignants à ce programme est prévue sur une année; durant les deux années suivantes, une „guidance” sera mise en place: pendant quatre demi-journées, les enseignants, par groupes, auront l'occasion de faire part de leurs expériences. Ce cours introduit dans la classe de nouvelles formes d'animation et une nouvelle attitude des enseignants; aussi les maîtres d'Education générale et sociale ont-ils exprimé le souhait que l'ensemble des enseignants suivent un recyclage de façon à assurer une meilleure cohérence dans la manière de gérer la classe sur le plan relationnel.

A contacter: Michel Girardin, Institut pédagogique jurassien, 2900 Porrentruy

6	NE	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
---	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

6. **Ecole de la Charrière, La Chaux-de-Fonds** **Appréciation du travail de l'élève**

Une classe de 3e année primaire au Collège de la Charrière à La Chaux-de-Fonds tente d'appliquer les principes prévalant à la réforme de l'Appréciation du Travail de l'Elève mise en oeuvre dans le canton de Neuchâtel. On y trouve un ensemble de dispositifs visant à responsabiliser l'enfant dans son apprentissage, dans la perspective d'une pédagogie de la réussite et d'un enseignement par contrat.

Le projet ATE (Appréciation du Travail de l'Elève) vise à renouveler les démarches pédagogiques à partir d'une réflexion sur les formes et les fonctions de l'évaluation pédagogique. Cette réforme vise à mieux *différencier l'évaluation sommative* de *l'évaluation formative* et à favoriser les démarches d'*auto-évaluation* dans la perspective d'une pédagogie différenciée qui adapte les moyens pédagogiques et les démarches aux caractéristiques et aux besoins des élèves. Actuellement, ce projet porte sur les trois premières années primaires. Une extension est prévue à partir du mois d'août 1994 en 4e et 5e années. Une formation est donnée sur deux ans à l'ensemble des enseignants du canton concernés par une équipe de 20 animateurs. Chaque enseignant garde la liberté ensuite d'appliquer les principes d'ATE à sa classe. A l'heure actuelle, on estime que près des deux tiers des enseignants ont modifié leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation selon les principes d'ATE. Pour favoriser la diffusion de ces idées, des expositions sont organisées régionalement pour montrer aux enseignants ce que leurs collègues réalisent dans le cadre de ce projet.

Une classe de 3e année primaire de La Chaux-de-Fonds, dont le titulaire est animateur d'un groupe d'enseignants, permet d'observer une grande variété de modalités d'enseignement et d'évaluation concrétisant les objectifs d'ATE. Le travail des élèves est organisé selon les principes du *plan hebdomadaire* individuel: celui-ci est négocié individuellement entre le maître et l'élève à partir des objectifs minimaux décrits dans le document du GRAP (Groupe romand pour l'adaptation des programmes). Chaque semaine, l'élève décide notamment s'il souhaite ou non se présenter à des tests lors de la matinée prévue à cet effet (l'enfant doit se présenter sur l'année à 18 contrôles sommatifs). D'entente avec le maître, il se fixe alors des tâches de préparation. A la fin de chaque activité, l'élève évalue son travail avant de le présenter au maître. Celui-ci le corrige et valide ou non l'appréciation portée par l'élève. Le programme hebdomadaire comprend également des moments de travail à l'ordinateur (exercices de drill ou de consolidation en mathématiques et français) et de lecture individuelle d'ouvrages choisis par l'enfant en fonction de ses propres critères (l'enfant choisit le genre, le degré de difficulté du livre ainsi que le fait que la lecture débouche ou non sur un test de compréhension). Des *projets collectifs* sont également mis sur pied dans une optique interdisciplinaire. En fin de semaine, une *assemblée de classe* est organisée; elle est l'occasion d'effectuer un bilan individuel et collectif du travail réalisé. L'élève y décide du programme pour la semaine à venir. Les attitudes des élèves y sont également discutées. Les éventuels conflits qui ont pu apparaître sont abordés à cette occasion.

L'information des parents est également un axe important du projet: chaque semaine l'enfant rapporte à la maison un document qui, sous une forme amusante, présente les activités réalisées par l'enfant et leur degré de réussite. Les parents peuvent consulter également le cahier d'évaluation qui comporte des renseignements plus précis sur les objectifs atteints par l'élève; ce cahier comprend également des grilles d'évaluation portant sur les attitudes de l'enfant. Ces grilles sont remplies à la fois par le maître et l'élève, les deux évaluations étant mises en confrontation. Quatre fois par année, les parents doivent signer le carnet scolaire qui reprend les informations sur l'avance de leur enfant par rapport aux objectifs minimaux de l'année.

A contacter: François Joly, Collège de La Charrière, 2300 La Chaux-de-Fonds

7	TI	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
---	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

7. Canton du Tessin Intégration complète et équipes d'appui pédagogique

Les écoles primaires (Scuola elementare), 1re à 5e années, qui dépendent des communes, ainsi que les écoles du degré secondaire I (Scuola media), 6e à 9e années, qui dépendent du canton, sont, en vertu d'un règlement cantonal, des écoles qui ont pour mission d'intégrer l'ensemble des élèves, à l'exception des enfants lourdement handicapés.

Il ne s'agit pas, dans ce cas, d'une intégration passive. Les écoles primaires reçoivent régulièrement la visite d'équipes itinérantes d'appui pédagogique composées de spécialistes en psychologie et en pédagogie curative. Ces spécialistes fournissent l'aide qui leur est nécessaire aux enfants confrontés à des difficultés scolaires. Les mêmes mesures sont en vigueur au degré secondaire I, mais à l'aide d'un personnel spécialisé attaché en permanence aux établissements situés dans des localités importantes.

Chacun des arrondissements de l'enseignement primaire dispose d'une équipe composée d'un psychologue scolaire, d'enseignants d'appui, et de thérapeutes de la psychomotricité, de la dyslexie et de la dyscalculie, etc. Selon les diagnostics posés par ces spécialistes itinérants, les enfants qui ont des difficultés scolaires bénéficient, seuls ou en petits groupes, d'un enseignement d'appui qui peut comprendre jusqu'à six leçons hebdomadaires. Le même système fonctionne dans le degré secondaire I, mais avec une équipe d'appui intégrée à l'établissement.

La loi sur la Scuola media a été adoptée en 1974 à une grande majorité par le Grand Conseil. Avant l'introduction de la Scuola media, les jeunes qui étaient destinés à entrer dans la vie pratique ou à entreprendre un apprentissage à la fin de leur scolarité obligatoire pouvaient suivre une école du secondaire I, la Scuola maggiore. Cette situation a suscité manifestement de l'insatisfaction, d'où la volonté de formuler des buts ambitieux pour une *réforme des structures scolaires: La formation de base de tous les jeunes de 11 à 15 ans devrait devenir meilleure et plus dense*. De larges couches populaires et les futurs universitaires devraient fréquenter la même école, plus longtemps et en commun. Le moment du premier choix des élèves, entre les voies de formation, devrait être retardé de deux ans. Le choix d'une école, celui d'une profession devraient être pris par tous sans égard à leur origine sociale, mais en harmonie avec leurs dons et leur motivation personnelle.

La nouvelle structure a été introduite successivement dans les classes de 1re année de 1976 à 1982. Les dernières classes réformées de 4e arrivèrent à la fin de leur parcours en 1986. On peut tirer de la *Notice d'information*, qui contient entre autres des informations importantes sur le plan d'études, les principes qui suivent: les élèves ont

droit à un enseignement qui corresponde aux finalités de l'école et à la personnalité de l'apprenant, ainsi qu'à une évaluation correcte et fondée de leurs progrès scolaires. Les maîtres et maîtresses de classe doivent organiser une réunion de parents au moins une fois par an, avec la participation de tous les enseignants de la classe. Les parents peuvent se constituer en une association qui peut requérir la collaboration de la direction de l'école pour les manifestations à caractère pédagogique et culturel dont elle prend l'initiative.

Ce sont des *maîtres spécialistes* qui dispensent l'enseignement, comme dans le secondaire supérieur. Le *cycle d'observation*, qui dure deux ans, fonctionne en totalité avec des classes hétérogènes. Pour le *cycle d'orientation* qui lui fait suite, on avait prévu à l'origine des sections A et B dont les exigences étaient différentes. On y a cependant renoncé. Seuls les enseignements des *mathématiques, du français et de l'allemand* sont dispensés à *deux groupes de niveaux* différents. Des spécialistes de l'orientation professionnelle apportent leur aide lors du choix des niveaux et de celui des disciplines en option. Ces dernières comprennent l'anglais, le latin, un approfondissement des sciences naturelles, un approfondissement de l'italien, ainsi que des disciplines techniques, pratiques, créatrices et commerciales.

Bibliographie: En guise d'*évaluation*, on dispose, depuis la fin de la mise en place de la Scuola media, de rapports qui posent des questions et formulent des propositions en vue du *développement interne de la réforme*. LA SCUOLA MEDIA, *Informazioni per gli allievi e i genitori*, marzo 1992.

A contacter: Dipartimento dell'istruzione e della cultura, 6501 Bellinzona, Prof. Dr. Diego Erba

8	VD	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
---	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

8. Canton de Vaud

Stratégies personnelles d'apprentissage

L'étude des „stratégies personnelles d'apprentissage” est au cœur d'un grand nombre d'initiatives ou de projets dans le canton de Vaud. Des groupes d'enseignants, des directions d'école ou des enseignants isolés ont cherché à tenir compte des principes de la „gestion mentale” dans leur manière d'enseigner et d'organiser les apprentissages de leurs élèves. Parmi les nombreuses réalisations à mettre à l'actif de cette approche, l'accent sera porté sur quelques-uns des projets les plus importants.

Les objectifs de l'approche de la „gestion mentale” développée par A. de La Garanderie sont d'amener l'enseignant à prendre conscience de son propre fonctionnement et de

celui de l'élève de façon à mieux adapter son style d'enseignement aux caractéristiques de l'enfant. Un autre objectif consiste à développer chez l'élève une connaissance de ses processus de pensée en vue d'une meilleure maîtrise de ses apprentissages. Cette approche a rencontré un succès important auprès des publics d'enseignants dans certains pays francophones et dans le canton de Vaud. Il s'en est suivi une forte demande de formation: pour y répondre, des cours ont été organisés soit dans le cadre du centre de perfectionnement du Département de l'instruction publique, soit dans celui d'associations privées. Des projets d'école ont également été organisés autour des stratégies personnelles d'apprentissage.

Un projet d'école a eu pour cadre un établissement secondaire de Lausanne (Collège C.-F. Ramuz). Il a bénéficié du soutien du centre de perfectionnement. Les enseignants souhaitaient être formés de manière à pouvoir mieux mettre à profit les périodes d'appuis intégrés à l'horaire de la 5e secondaire afin d'aider les élèves présentant de grosses difficultés scolaires. Après un cours de base, ces enseignants ont participé à des séances régulières avec deux formateurs extérieurs dans le but de définir des *stratégies adaptées* aux situations rencontrées par les enseignants. Dans un deuxième temps, les appuis intégrés ont été réorganisés de façon à offrir, pour tous les élèves de 5e année, des *cours correspondant à leur niveau*. Les élèves ont également pu bénéficier d'autres offres: ainsi, un cours facultatif „*apprendre à apprendre*” a été organisé à leur intention et une information y relative a été donnée à l'ensemble des élèves de 8e et 9e années. Pour répondre à la demande des élèves, une permanence hebdomadaire a également été mise sur pied.

A Saint-Légier, un groupe d'enseignants primaires et secondaires a participé à un projet comportant deux parties: tout d'abord a été mis en place un cours de base, interne à l'établissement; par la suite, des groupes se sont constitués pour aborder soit des questions de pédagogie générale (la notion de projet, la question de l'autonomisation des élèves, etc.), soit des problèmes touchant à la didactique des disciplines (comment, par exemple, aborder le passage de la dizaine en mathématiques).

Au Gymnase du Bugnon à Lausanne, d'autre part, des cours de soutien sont organisés depuis plusieurs années à l'intention des élèves: ces derniers sont libres de s'y inscrire mais ils doivent s'engager à les suivre régulièrement. Ces cours se déroulent sur une période de 5 à 6 semaines; à raison de 2 périodes par semaine, des enseignants de branches littéraires et scientifiques sont à disposition des élèves pour les aider dans leurs démarches d'apprentissage (préparation de travaux, d'épreuves, etc.).

A contacter: Lise-Claire Inaebnit, Avenue Druey 9, 1018 Lausanne

9	VD	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
---	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

9. Division terminale à options, Ollon Pédagogie compensatoire intégrée

L’Etablissement secondaire d’Ollon mène depuis 1992/93 un projet dont l’objectif est de favoriser la mise sur pied d’un enseignement différencié dans le cadre de la division terminale à option (filière à exigences élémentaires de l’enseignement secondaire). Ce projet vise notamment l’intégration des mesures de pédagogie compensatoire instituées par la nouvelle loi scolaire introduite en 1986/87 (création de classes dites à effectifs réduits ou de classes de développement).

A l’occasion de la demande d’ouverture d’une nouvelle classe de développement, la direction et les enseignants de l’école se sont posé la question de la mise en place d’un nouveau système permettant de mieux intégrer la pédagogie compensatoire aux besoins des élèves présentant des difficultés scolaires. Renonçant à la création de cette classe, il a été décidé d’utiliser le poste ainsi libéré à l’engagement d’un enseignant complémentaire ayant un statut *d’intervenant* dans le cadre d’une équipe pédagogique. Le rôle de cet intervenant est multiple: il lui incombe notamment de diriger les concertations hebdomadaires de l’équipe pédagogique mais également de travailler avec de petits groupes d’élèves dans la classe de l’un ou l’autre de ses collègues titulaires. Les titulaires peuvent faire également appel à lui pour effectuer des observations plus fines sur la manière dont un élève travaille ou pour mener certaines activités. Le projet met l’accent également sur la concertation entre enseignants: deux périodes sont mises à l’horaire des enseignants à cet effet.

Ce projet a conduit également à un *aménagement de la grille-horaire* de l’ensemble des classes concernées (4 classes de division terminale à options, de la 6e à la 9e et une classe à effectif réduit) de façon à dégager chaque matin une *plage-horaire commune de 3 périodes*. Deux périodes, une de français et une de mathématiques, sont données dans chacune des classes avec possibilité de travaux communs, d’échanges entre classes. La troisième période, dite d’*„options/pédagogie compensatoire”*, est organisée au niveau de l’ensemble des 5 classes et concerne de ce fait des élèves d’âges différents: une demi-période est consacrée à l’allemand, en groupes à niveaux; l’autre demi-période donne lieu à un éventail de propositions au sein desquelles l’élève doit réaliser un choix: dessin technique, anglais, français ou mathématiques en appui, actualité. Chaque jour l’élève doit rédiger dans son classeur d’option un court résumé de ce qu’il a fait durant la demi-période qui y est consacrée.

Chaque semaine, une période est dite „à géométrie variable”: sur une durée de 8 semaines, l’élève peut décider soit d’y faire de l’allemand, soit d’y suivre une option, soit encore de la consacrer à de l’appui. Chaque élève dispose d’une *grille d’évaluation* qu’il doit remplir lui-même dans l’optique d’une auto-évaluation; cette grille permet en

particulier aux élèves de situer leur avance par rapport aux objectifs finaux de la 9e année. Des contacts soutenus sont également assurés avec les milieux professionnels de la région (visites, stages, suivi des anciens élèves, etc.). D'autre part, des projets importants, concernant l'ensemble de l'école, sont parfois mis sur pied (par exemple: construction de jeux en bois pour la cour de récréation).

A contacter: Blaise Cornaz, Directeur des écoles, 1867 Ollon (VD)

10	VS	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
----	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

10. Ecole primaire, Sierre
Evaluation par objectifs

Depuis 1991/92, deux classes primaires de l'Ecole de Planzette à Sierre mènent un projet visant à mettre sur pied une évaluation par objectifs dans la perspective d'un enseignement individualisé et d'une promotion des élèves „à la carte”. Deux autres classes se sont jointes cette année au projet: une de 5e année primaire et une de sixième d'un autre collège de la ville.

Le but de ce projet est d'*organiser les apprentissages des élèves autour d'objectifs* précis. En partant du document du GRAP (groupe romand pour l'adaptation des programmes), une liste d'objectifs a été établie en français, mathématiques, connaissance de l'environnement, ainsi que pour les autres branches secondaires. Des objectifs fondamentaux et de sensibilisation ont été distingués pour chaque degré et chaque discipline. Les élèves réalisent, seuls ou collectivement, un ensemble d'activités et d'exercices qui se réfèrent à ces objectifs. Ils peuvent, s'ils le souhaitent, réaliser individuellement des tests écrits. Néanmoins, une large place est laissée à des activités collectives en classe. Le maître décide de l'acquisition d'un objectif en fonction de son *appréciation globale* du travail réalisé par l'élève; toutefois, un objectif acquis peut aussi être considéré plus tard comme non acquis. Certaines activités font également appel à une *auto-évaluation* de l'élève. Un document de référence, contenant l'ensemble des objectifs de chaque discipline, renseigne l'élève sur ceux qu'il a atteints et ceux qui doivent encore l'être. A ce stade, l'élève a la possibilité de remédier à ses lacunes par un travail individuel ou de groupe. Ce document a également une fonction d'information auprès des parents: il leur est adressé lors des bilans qui ont lieu tous les deux mois environ.

Le recours à l'informatique prend une place importante dans le projet. Il vise deux buts: premièrement, fournir une *aide à la gestion de l'évaluation par objectifs*. Un logiciel, Evalog, a été mis au point par les auteurs du projet de façon à noter précisément l'avance des élèves pour chacun des objectifs; il renseigne aussi sur l'ensemble des élèves qui, à un moment précis, ont atteint ou non l'objectif considéré. Il offre

également l'occasion de stocker, en regard de chaque objectif, les références d'exercices ou de documents à disposition de l'enseignant.

Le second but visé par l'utilisation de l'ordinateur est *l'individualisation de l'enseignement et de formes de remédiation*. Plusieurs ordinateurs sont placés en fond de classe: une série de logiciels sont à disposition visant à l'entraînement ou à la consolidation des apprentissages en français (orthographe et conjugaison) et mathématiques (opérations). Ces logiciels comportent généralement de petits tests qui débouchent sur des bilans. Selon ses résultats, l'élève peut soit *recommencer l'exercice en vue de s'améliorer*, soit proposer au maître de *participer à un test „papier-crayon”* entrant dans l'évaluation d'un objectif particulier. Il est prévu, à terme, que l'ensemble des bilans d'activités individuelles réalisées à l'ordinateur puisse être introduit et géré par le logiciel Evalog de façon à en avoir un meilleur contrôle.

L'évaluation par objectifs autorise également des *décisions de promotion différenciées* selon les élèves (promotion „à la carte”) allant dans le sens d'un décloisonnement des degrés: les élèves qui n'auraient pas atteint à la fin de l'année les objectifs fondamentaux du degré y restent le temps nécessaire à leur acquisition. De même, les élèves qui auraient rempli l'ensemble de ces objectifs avant la fin de l'année pourraient, en principe, être promus dans le degré supérieur. Durant l'année 1993/94, quatre élèves ont été promus en 4P après deux trimestres supplémentaires en 3P. Ces élèves participaient déjà pour certaines activités (généralement les mathématiques) à la classe de 4P. D'autre part, quelques élèves auraient pu être promus en 5P avant la fin de l'année si des problèmes d'organisation avaient pu être résolus (notamment des problèmes d'effectif de la classe de 5e).

A contacter: P. Briguet et Ph. Favre, Collège de Planzette, 3960 Sierre

Suisse centrale (IEDK)

11	LU	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
----	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

11. Kantonsschule (Gymnase) de Sursee Un projet de nouvelles formes d'apprentissage (ELF)

Dans le Gymnase de Sursee, une équipe de six enseignants est engagée dans un projet ELF. Deux demi-journées par semaine sont consacrées, dans une classe, à un enseignement par blocs. Ces blocs sont mis à profit, essentiellement, pour de l'enseignement interdisciplinaire.

Les six enseignants, au départ et de leur propre initiative, ont fondé un groupe qui, pendant un an, s'est perfectionné dans les *domaines de la supervision et du travail en équipe*. Comme, au bout de cette année, le groupe était devenu une équipe apte à fonctionner et à affronter les conflits, il émit le voeu de mettre en pratique dans l'enseignement les nouvelles connaissances et compétences qu'il s'était acquises. L'année qui suivit fut une phase de préparation pendant laquelle les enseignants furent suivis par un *chef de projet ELF de la Direction de l'instruction publique du canton de Lucerne*.

Les enseignants lucernois qui participent à un projet ELF ont droit à une heure hebdomadaire de décharge ainsi qu'à 15 demi-journées supplémentaires d'une *formation continue centrée sur le projet*. De plus, les équipes sont suivies pendant trois ans par un chef de projet et participent, pour en tirer des conseils, à dix séances environ de rapports sur l'accompagnement dans la pratique.

Les participants au projet couvrent les disciplines suivantes: *le latin, l'allemand, le français, le dessin et les arts appliqués, l'histoire, la biologie, la chimie, les mathématiques et la physique*. Ils mettent chacun une à deux des leçons attribuées à leur discipline dans un pool d'heures. C'est de ce pool qu'on a pu tirer une demi-journée d'abord, puis les *deux demi-journées blocs* fixées à l'horaire aujourd'hui.

Cette opération ne va pas sans créer de gros problèmes d'organisation et de structures dans un gymnase où les enseignants donnent une ou deux disciplines. La charge même de ces enseignants s'accroît fortement, par le fait qu'ils sont tous engagés pendant les deux demi-journées et pas seulement pour leurs propres leçons.

Les demi-journées blocs servent d'abord à l'exécution de *projets* de petite ou grande dimension, et ensuite à des *études personnelles conseillées*. Les enseignants pratiquent souvent le *teamteaching*: cela a été le cas par exemple pour le projet interdisciplinaire „Antigone“ qui impliquait les maîtres de latin, de français, d'allemand et de dessin/arts appliqués. Ce projet avait pour arrière-fond les disciplines artistiques ainsi que les langues.

Pendant les phases d'études personnelles, il est demandé aux élèves d'améliorer leurs *compétences à se prendre en charge dans leur apprentissage*. Ils travaillent selon leur *propre rythme d'apprentissage*, en atelier, ou à partir d'un plan, etc. Ils peuvent aussi *recevoir de l'appui et des coups de pouce* de la part de leurs maîtres. La collaboration, à l'intérieur de l'équipe d'enseignants, s'étend aussi *au delà des frontières des classes et des degrés*.

Des efforts sont fournis en vue d'étendre le projet à l'ensemble du gymnase. Cette école, pour le moment, travaille aussi à élaborer des *idées directrices*. Un *deuxième groupe ELF*, de six enseignants également, s'attache aujourd'hui déjà à l'*individualisation des formes d'enseignement* et à la constitution de l'équipe.

- A contacter: - ELF-Projektleiter: P. Imgrüth, Erziehungsdepartement Luzern, Abt. Schulentwicklung, Kellerstrasse 10, 6002 Luzern
 - St. Tschudi, Kantonsschule Sursee, Moosgasse 11, 6210 Sursee

12	NW	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
----	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

12. Ecole primaire de Stans

Un projet de développement d'une école

Le projet vise à concrétiser et à développer dans l'enseignement les objectifs principaux de la réforme scolaire de Stans, avec un nombre limité d'enseignants bénéficiant d'un accompagnement scientifique. Les idées directrices que sont „l'individualisation“ et „la formation à la vie sociale“ doivent passer ainsi petit à petit dans la pratique. L'intégration d'enfants venant de classes à effectif réduit ou de classes d'introduction en est un aspect particulier. De même, une partie du projet repose sur le développement d'une évaluation orientée sur les progrès.

Le Conseil scolaire de Stans a donné mandat à sa Commission pédagogique, en 1989, d'examiner la situation des enfants rencontrant des difficultés dans le domaine de l'apprentissage et d'élaborer des modèles scolaires propres à améliorer la situation. Le projet de réforme scolaire fut adopté par le Conseil scolaire en 1991. L'expérience doit durer six ans au moins. Elle se déroule avec les moyens financiers et le personnel dont les écoles disposaient auparavant. Le projet touchant à l'école primaire a été lancé le premier.

Pour le groupe directeur du projet, *l'individualisation* relève avant tout de l'attitude des enseignants. *La différenciation interne*, dans l'enseignement, permet de respecter les conditions particulières d'apprentissage propres à chaque enfant. Elle doit conduire à l'autonomie, à la responsabilité et à la *formation à la vie sociale*. *L'évaluation orientée sur les progrès* est considérée comme un élément complémentaire à l'enseignement individualisé. *L'évaluation externe* est peu à peu complétée par l'*auto-évaluation* des *compétences dans les domaines des connaissances, de l'apprentissage, du travail et de la vie sociale*. Les observations faites sont communiquées aux parents lors *d'entretiens* ou par l'intermédiaire de *rappports indiquant les objectifs d'apprentissage* atteints ou à atteindre.

L'enseignement s'appuie principalement sur les plans d'études en vigueur. On travaille avec des *groupes de niveaux d'apprentissage* (A et B) de 20 enfants au maximum. Ces groupes comprennent deux degrés d'âge de l'ancien système. Le programme des deux années scolaires peut être parcouru par les enfants en 1, 2 ou 3 ans. Il n'y a, par conséquent, plus de redoublement, les élèves des classes d'introduction ou des classes à effectif réduit peuvent être intégrés, les enfants supérieurement doués peuvent venir à bout du programme en moins de temps. Les *groupes de niveau d'apprentissage B*, dans lesquels on peut intégrer jusqu'à quatre *enfants souffrant de graves difficultés*

d'apprentissage, sont conduits conjointement par deux personnes, un maître primaire et un enseignant spécialisé. La charge totale s'élève à 150% d'un poste normal.

L'enseignement est articulé en *quatre éléments*. *L'apprentissage par plan de travail*, fortement structuré, permet aux enfants de travailler à partir de plans d'études ou en atelier et d'acquérir des compétences de base en mathématiques et en allemand. *Le travail sur projet* vise à une confrontation globalisante et proche de la vie, sur des thèmes proposés par le maître ou suggérés par l'élève. Le groupe d'apprentissage participe, avec l'enseignant, à la planification, à l'exécution et à l'appréciation. On construit ainsi des compétences sociales et de travail solides et les élèves s'approprient des connaissances de base dans leur contexte. *L'activité libre* donne aux élèves la possibilité de travailler, seuls ou en groupe, sur ce qu'ils préfèrent, de découvrir du neuf, de mener à chef un projet personnel. *L'expression* comprend entre autres la musique et le chant, le langage corporel, et les activités créatrices. Elle est offerte autant sous sa forme *guidée* que sous sa forme *libre*. La culture d'apprentissage, la culture de langage se situent à un niveau élevé, chez les élèves très jeunes également. On travaille en se sentant complètement responsable de soi, même pendant que l'enseignant, par exemple, s'occupe d'un autre groupe.

Les salles de classe correspondent aux normes quant à leurs dimensions; elles sont arrangées de façon très accueillante et personnalisée, avec tapis, plantes vertes, coin de lecture, niches, etc. Chaque enfant a sa propre place de travail, mais dispose comme tous ses camarades de plusieurs autres endroits où exercer son activité.

Les activités des groupes d'apprentissage entiers et celles de chacun des enfants sont consignées dans *des plans journaliers ou des plans hebdomadaires*. L'enseignant *discute* régulièrement avec chaque enfant de sa situation scolaire. Dans l'*Assemblée du groupe d'apprentissage*, qui se tient chaque semaine, les requêtes de chacun des participants peuvent être mises en discussion. Les enfants présentent leurs travaux les uns aux autres en se les échangeant.

Lorsque le besoin s'en fait sentir, on peut proposer un *appui spécial* par *différenciation interne*, ou des *mesures thérapeutiques* (dyslexie par exemple) ou encore l'attribution au *groupe de niveau d'apprentissage B*.

La *collaboration institutionnalisée des enseignants* est un des éléments importants du projet. Le perfectionnement est divisé en deux parties, l'une qui prépare à la réforme, l'autre qui accompagne celle-ci. Les enseignants engagés dans le projet bénéficient d'une décharge d'une leçon par semaine pour participer aux séances de concertation obligatoires.

Bibliographie: Mit Kindern Schule machen, E. Achermann

A contacter: - Dr. Felix Oggendorf, ZBS, Luzernerstrasse 69, 6030 Ebikon
- Edwin Achermann, Primarschulhaus, Acherweg 54, 6370 Stans

13	OW	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
----	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

13. Lungern Cycle d'orientation intégré

Tous les élèves de Lungern, y compris ceux qui souffrent de difficultés scolaires particulières, doivent avoir la possibilité d'accomplir leur scolarité obligatoire dans la commune. Les classes sont par conséquent constituées sans sélection préalable; l'enseignement des mathématiques, du français et de l'allemand est dispensé en deux groupes de niveaux. Des formes d'apprentissage individualisées doivent respecter les capacités et les aptitudes diverses des enfants. La formation à la vie sociale, la collaboration et la responsabilité partagée dans l'apprentissage autonome en sont les principales caractéristiques.

Le facteur qui a déclenché un processus d'innovation scolaire à Lungern réside dans la faiblesse des effectifs et la menace qui en résultait pour l'existence de la structure scolaire traditionnelle. C'est cela qui a mis le corps enseignant en mouvement: un groupe de travail a été constitué en 1990, avec la participation des autorités scolaires, pour traiter la question de la structure future du cycle d'orientation (Orientierungsstufe - OS). L'idée de l'intégration s'y imposa comme centrale.

Le groupe de travail déposa en 1992, pour la seconde fois, un concept remanié de cycle d'orientation (CO). Le Conseil d'Etat, se fondant sur les directives cantonales concernant les buts et les cadres des innovations scolaires dans les CO, accepta le projet la même année. Une phase de préparation de deux ans fut ensuite organisée, pendant laquelle un perfectionnement répondant à cette problématique a été mis en place, offert et utilisé. L'expérience scolaire, limitée à cinq ans, commença pendant l'année scolaire 1993/94 avec la volée de première année du cycle. Une évaluation sommative interviendra à point nommé, qui fournira les éléments nécessaires à la décision de poursuivre et d'élargir l'expérience ou non.

Cette école pilote fonctionne en principe selon les plans d'études et les grilles horaires des écoles secondaires. Les enseignants du CO (maîtres secondaires, maîtres de culture générale, ainsi qu'enseignants spécialisés) travaillent en partenaires égaux dans le cycle entier. Leur rémunération est alignée sur celle des enseignants des écoles secondaires. La concertation fait partie de leur cahier des charges, elle est institutionnalisée et fait l'objet d'une décharge d'une leçon par semaine.

La *différenciation externe* s'opère par l'attribution des élèves à des niveaux différents en mathématiques, en français et en allemand. Cette affectation s'effectue séparément pour chaque discipline. Un changement de niveau est possible en tout temps. L'enseignement des autres disciplines est dispensé à tous dans la classe de base. On parvient à la *différenciation interne* en utilisant des formes d'enseignement individualisées. L'expérience montre que la diversité des méthodes utilisées dans

l'enseignement a une grande importance si l'on veut éviter que les élèves ne manifestent des signes de saturation et de dégoût.

Des *heures d'études surveillées* sont offertes deux fois par semaine à l'ensemble du CO. De même, chaque semaine, une à deux leçons sont consacrées à la *promotion des élèves doués*, auxquelles peuvent participer celles et ceux qui se préparent à entrer dans une école aux exigences supérieures. Les enfants qui ont des difficultés scolaires restent dans leur classe de base et sont pris en charge par l'*assistance scolaire en pédagogie curative*.

L'*appréciation des performances* est donnée sous forme de notes. Dans les disciplines enseignées par niveaux, les notes ainsi que le niveau dans lequel l'élève se trouve sont signalés. *Les comportements face à l'apprentissage, au travail et aux relations sociales* font également l'objet d'une évaluation. La promotion est la règle, mais un redoublement reste possible si toutes les personnes impliquées le souhaitent.

La *collaboration des parents* est souhaitée. Ces derniers ont d'ailleurs le *droit de participer aux décisions* qui concernent les changements de classe, l'attribution à un niveau et les passages d'un degré à l'autre.

Un enseignant assure la *direction du projet*. L'expérience est suivie par la Direction de l'instruction publique et par le ZBS. Chaque année sont tenus des séances destinées à évaluer l'application du concept. Si des adaptations se révèlent nécessaires, elles sont immédiatement mises en oeuvre.

A contacter: H. Siegrist, Pädagogischer Schulleiter, Orientierungsschule Lungern, 6078 Lungern

14	SZ	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
----	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

14. **Gymnase d'Immensee** **Réforme interne**

Le Gymnase d'Immensee, aux sections longue et courte, est une école privée, tenue par la Société des missions de Bethlehem. Le projet d'innovation lancé en 1988 est le fruit d'une observation: dans l'enseignement gymnasial traditionnel, les jeunes se préoccupent essentiellement des notes et sont empêchés de devenir des adultes par la dépendance permanente qui est la leur. Leur préparation à leurs tâches futures, qui exigent des aptitudes à diriger et à travailler en équipe, est insuffisante. Ces lacunes doivent être comblées par le développement d'une organisation de l'enseignement qui autorise l'application de nouvelles formes d'apprentissage et l'éducation à l'autonomie.

Les *conditions* d'une réforme en profondeur étaient réunies. Le corps enseignant s'était constitué en équipe depuis un certain temps déjà et se sentait prêt à dominer la surcharge liée au travail supplémentaire et aux insécurités d'une restructuration. Une expérience, menée avec une classe entre 1982 et 1986, avait rencontré un écho favorable tant auprès des élèves que des parents.

Le découpage, haché, du travail de formation en périodes de 45 minutes a été remplacé par des *leçons longues*, de 90 minutes à l'origine, ramenées à 70 minutes aujourd'hui à la suite des expériences faites. Cette manière de faire autorise une confrontation plus approfondie avec les contenus à apprendre ainsi que des activités d'apprentissage complémentaires à l'enseignement frontal. Le nombre des leçons dispensées chaque jour diminue, ce qui rend les processus d'apprentissage plus intensifs.

L'*enseignement par phases concentrées* renforce cet effet de concentration en diminuant le nombre des disciplines enseignées parallèlement. Deux disciplines sont enseignées par classe, avec une dotation horaire doublée, pendant la moitié des semaines d'école seulement. Le reste du temps est alloué, selon les mêmes modalités, à un autre groupe de disciplines. Pendant les vacances qui précèdent la rentrée, les équipes d'enseignants procèdent à la planification de l'année scolaire et arrêtent ensemble la répartition des sujets d'enseignement, ce qui encourage la collaboration interdisciplinaire.

L'*apprentissage autonome (Selbst-Organisierte-Lernen, SOL)* prend place dans des après-midi de 14 h 00 à 17 h 55. Les élèves y travaillent individuellement, par paires ou par groupes, sur des consignes qui leur sont données, assorties d'indications sur les méthodes de travail et sur les aides à disposition. Un enseignant les conseille, non sur la discipline concernée, mais sur les techniques d'apprentissage et de travail ainsi que sur le bon fonctionnement d'une équipe. Le processus d'apprentissage, avec ses difficultés et ses succès, est sanctionné par des notes dont le but est de mieux conscientiser les élèves. C'est le Stufenparlament (Parlement en fonction des degrés) des élèves qui a établi les règles strictes du SOL.

Le *système du cours général de base* a pour but de former des personnalités mûres et ouvertes. Il est axé sur l'acquisition de compétences et de connaissances nécessaires à tous les étudiants, quelle que soit la voie qu'ils choisissent. Cinq matinées et un après-midi, soit 17 leçons de 70 minutes au maximum pendant l'année, sont attribués à cet enseignement au gymnase.

Le *système des options obligatoires* permet d'individualiser la formation selon les aptitudes et les goûts des élèves. Ceux-ci décident, deux ans avant la maturité, d'approfondir un domaine particulier qui, à la fin, est mentionné dans leur certificat. Ils doivent suivre trois cours au minimum, dans le domaine choisi, dont la moitié du temps environ est à disposition pour des activités relativement autonomes.

La quantité d'éléments innovateurs introduits dépend de *l'âge* des élèves. Ce n'est qu'au gymnase que la totalité de ces éléments sont appliqués. L'*évaluation* faite en 1991 a permis d'enregistrer des avis positifs de la part de tous les participants. La réforme se poursuit. Elle verra l'introduction d'autres innovations.

A contacter: Bruno Thurnherr, Rektor, Gymnasium, 6405 Immensee

15	UR	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
----	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

15. **Canton d'Uri**

Enseignement de l'italien, projet d'innovation pour les degrés primaire et secondaire I

Le Conseil uranaïs de l'instruction publique a décidé, en date du 2 mai 1990, d'introduire l'enseignement de l'italien - „langue du voisin“ pour Uri selon le principe du Conseil de l'Europe - en tant que première langue étrangère, de la 5e année primaire jusqu'à la 9e, dès l'année scolaire 1994/95.

Les quelque 200 enseignants des degrés primaire et secondaire I n'ont pour la plupart que des connaissances réduites, voire nulles, de l'italien. Les mesures de formation et de perfectionnement prises en vue de la réalisation du projet leur permettent d'expérimenter l'acquisition d'une langue selon des modalités actuelles, tant au point de vue des contenus qu'à celui de la didactique. Une didactique intégrée leur est proposée qui indique la voie à suivre pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues vivantes.

Les cantons d'Uri et du Tessin coopèrent étroitement à *planifier* et à *mettre en place* ce projet. Cette *collaboration* s'étend de la conception d'ensemble, en passant par la concrétisation de celle-ci dans des classes pilotes depuis l'année scolaire 1991/92, la création de moyens d'enseignement et d'apprentissage, et la définition de seuils pour le passage du primaire au secondaire I ainsi qu'entre le secondaire I et le secondaire II, jusqu'à la consolidation du projet à partir de 1996.

Les *objectifs d'apprentissage* sont *orientés sur la communication*. La compréhension orale, la compréhension écrite et l'expression ont la priorité dans l'enseignement. On favorise l'autonomie des apprenants en leur faisant acquérir des compétences au niveau des stratégies d'apprentissage, dans la capacité à s'auto-évaluer et à se prendre en charge. Par l'organisation d'échanges, de projets impliquant la rencontre directe avec des personnes parlant une autre langue, avec leur culture, on vise à susciter un apprentissage interculturel et à favoriser la compréhension et l'ouverture à autrui.

Les opérations de formation et de perfectionnement réunissent des enseignants des degrés primaire et secondaire I. Elles comprennent deux *cours intensifs* de quatre semaines chacun au Tessin, un troisième cours en Italie pour les enseignants du secondaire I uniquement. Un *cours de didactique* de deux semaines au Tessin, donné dans les deux langues, a une visée pratique dans le domaine didactique et méthodologique. Il est adapté au degré d'enseignement. Des *cours sont organisés à différents moments de l'année*, à raison de leçons doubles (90 minutes) pendant une durée de deux ans (trois ans pour les enseignants du secondaire I). L'introduction aux nouveaux moyens d'enseignement et à la pédagogie à utiliser se réalise dans le cadre d'une classe pilote. Il est également prévu que les enseignants prennent en charge *leur propre apprentissage*.

Cet apprentissage autonome est notamment constitué par des contacts épistolaire et des rencontres avec des enseignants tessinois ou par un apprentissage réciproque en tandem avec un enseignant parlant l'autre langue. L'un dans l'autre, la formation dure 15 semaines pour les enseignants primaires (cours de base) et 22 pour les enseignants du secondaire I.

L'examen qui conclut le cours de base se situe au niveau d'exigences du „*Certificato d'italiano*“ de l'*International Certificate Conference (ICC)*. Pour la compréhension orale, la compréhension écrite ainsi que la compétence d'expression orale, les objectifs fixés dans la formation sont plus élevés que les compétences requises pour cet examen.

Du moment que les enseignants du secondaire I suivent eux aussi cette formation, nouvelle par ses objectifs et la didactique utilisée, on peut s'attendre à ce qu'ils ne jugent pas les compétences langagières de leurs élèves, à l'entrée de ceux-ci *dans le degré secondaire I*, selon les critères traditionnels, et qu'ils ne se sentent pas obligés de reprendre le tout, selon ce qu'ils estiment être la bonne manière d'enseigner l'italien. Au contraire, ils renforceront les compétences et les connaissances acquises par les jeunes.

A contacter: Erziehungsdirektion Uri, Attinghauserstrasse 16, 6460 Altdorf, P. Aschwanden et L. Müller

16	VS	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
----	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

16. Loèche-Ville

Différenciation de l'enseignement dans le cadre d'un cycle d'orientation intégré

La nouvelle loi scolaire valaisanne de 1988 offre aux communes le choix entre deux systèmes de cycle d'orientation (7e à 9e année): l'un comprenant deux filières séparées et l'autre, dit intégré, dans lequel les branches principales sont données en cours à niveaux, alors que les autres sont enseignées en classes hétérogènes. Une majorité de communes ont opté pour le système intégré avec différenciation de l'enseignement, aussi bien dans la partie francophone que germanophone du canton. C'est le cas, par exemple, du Cycle d'orientation de Loèche-Ville, dans le Haut-Valais, où diverses formes de différenciation de l'enseignement ont été mises en oeuvre.

En vue d'assurer une réelle différenciation de leur enseignement, les maîtres du Cycle d'orientation de Loèche-Ville recourent à diverses formes d'individualisation de l'enseignement et du rythme d'apprentissage. C'est le cas, par exemple, en géographie et en histoire, où des enseignants ont organisé le *programme par thèmes* que les élèves traitent *individuellement*: chaque élève reçoit une liste de tâches à réaliser et d'objectifs d'apprentissage à remplir pour chaque thème. Une évaluation finale individuelle a lieu sur un ou plusieurs thèmes. En mathématiques, d'autres enseignants recourent systématiquement au *plan hebdomadaire de travail*: les objectifs sont fixés en début de semaine et les élèves sont libres de les atteindre en travaillant individuellement ou en groupe. Dans certains cas, sur des périodes d'environ deux semaines, les élèves ont en plus le choix de travailler avec le maître dans une autre salle.

Certains enseignants, essentiellement dans les branches principales, recourent à un *enseignement par atelier* (Werkstattunterricht) qui propose aux élèves une série d'activités en fonction de leurs besoins ou relatives à un objectif. En allemand, par exemple, un maître indique à l'élève sur une feuille de travail les points qui sont à corriger à la suite d'une rédaction ou d'une épreuve. Pour ce faire, l'élève dispose d'un ensemble d'exercices spécifiques qu'il doit effectuer individuellement et auto-corriger ensuite.

Quelques fois dans l'année, des maîtres organisent, généralement en relation avec leurs collègues d'autres disciplines, un *enseignement par projet* (Projektunterricht) sur une durée d'environ trois semaines. Cet enseignement fait alterner des moments collectifs (discussion du thème, présentations des principaux concepts) et des phases de travail individuel ou par groupe en fonction d'objectifs précis. Une évaluation individuelle de cet enseignement intervient à la fin.

De *nouvelles formes d'évaluation* sont également introduites par certains enseignants. Ainsi, par exemple, les notes que reçoivent les élèves sont le résultat d'une combinaison entre des mesures chiffrées (nombre de points obtenus lors de tests ou d'épreuves) et un jugement qualitatif portant sur le degré de maîtrise des objectifs (évaluation des dossiers des élèves, etc.). Lors des tests, il est tenu compte de la différenciation de l'enseignement: certaines questions plus difficiles sont proposées aux élèves à titre facultatif et n'entrent dans le calcul des points que pour ceux seulement qui ont choisi de les résoudre. Un entretien d'évaluation avec les parents a lieu avant Noël: pour le préparer, chaque enseignant doit évaluer globalement le travail de l'élève dans sa discipline. Il dispose pour cela de différentes grilles. Le maître de classe réalise une synthèse de ces avis et la communique oralement aux parents lors de l'entrevue.

Une grande partie du travail se fait à l'intérieur d'équipes (*teams*) de plusieurs maîtres enseignant dans les mêmes classes ou dans un même degré. D'autre part, profitant de la possibilité offerte par la nouvelle loi scolaire valaisanne, une formation interne à l'établissement a été mise sur pied.

A contacter: H. Marty, Directeur du Cycle d'orientation, 3956 Leuk-Stadt

17	ZG	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
----	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

17. **Formation professionnelle à Zoug** **Concept de formation de l'entreprise Landis & Gyr**

Le concept de formation professionnelle de l'entreprise Landis & Gyr est orienté sur la réalisation de projets et sur le travail en équipe; il est expressément centré sur l'apprenti. Il accorde une grande importance à ce que les apprentis conduisent leur apprentissage en personnes responsables. Le concept de formation repose sur trois piliers d'égale valeur: la compétence technique, la compétence méthodologique et la compétence sociale. Une collaboration, faite de contacts réguliers, est instituée avec l'Ecole professionnelle des métiers et de l'industrie de Zoug (Gewerblich-industrielle Berufsschule Zug) dans laquelle certains maîtres pratiquent un enseignement par atelier et une pédagogie par projet.

Landis & Gyr forme à divers métiers environ 280 apprentis des deux sexes. Les changements intervenus dans le contexte économique ont constraint l'entreprise à imaginer de nouvelles stratégies et de nouvelles structures. Cela a entraîné une hausse du niveau des exigences posées aux professionnels. Partant du principe que l'on a besoin aujourd'hui, et à l'avenir, de *professionnels qui aient la capacité d'agir de façon autonome*, l'entreprise a développé un concept de formation fondamentalement nouveau, qui est sans cesse en cours d'amélioration.

Tous les apprentis passent 1 1/2 à 2 jours à l'école professionnelle et le reste, soit 3 à 3 1/2 jours, dans l'entreprise.

La *formation de base* qui se déroule pendant les *deux premières années* est dispensée, selon les métiers, dans *différents lieux d'apprentissage (laboratoires, ateliers, bureaux)*. La *3e année* sert à une première *application* de ce qui a été appris jusque-là. La personne à former est intégrée pour cela dans une équipe de l'entreprise et passe toute cette troisième année dans la même division. La *4e année d'apprentissage* sert à l'*approfondissement*. A cet effet, l'apprenti est intégré, de nouveau pour l'année entière, à une autre équipe appartenant à une autre division. La longueur du stage dans une division influence positivement le succès de l'apprentissage et la productivité.

Pour ce qui concerne la *formation technique spécifique*, c'est l'*apprentissage par l'exemple* qui domine. Il a été décidé de renoncer, partiellement à transmettre des savoirs et des savoir-faire spécialisés complets mais rapidement périmés. La *formation méthodologique* consiste à transmettre des compétences telles que la *capacité d'apprendre* (la vie durant), la *capacité de communiquer*, la *pensée contextuelle*; la *formation dans le domaine social* comprend notamment l'acquisition de la *capacité de travailler en équipe, celle d'entrer en contact et l'autonomie*.

On privilégie, en ce qui concerne les *formes de travail et d'apprentissage*, les *travaux individuels conduits par l'apprenti lui-même ou par une équipe*. Des *instructions, de l'enseignement frontal et du travail par paire* interviennent aussi en complément. Une *équipe de formation* est constituée généralement de trois apprentis, d'un formateur et d'un collègue provenant d'une autre équipe. Dans la plupart des cas, les apprentis travaillent sur d'authentiques projets. L'équipe prend en charge la tâche donnée, depuis sa planification jusqu'à son développement et son achèvement. Un *cycle de travail et d'apprentissage clairement structuré* doit être respecté dans chaque projet. Ce cycle comprend, entre autres, un plan d'opérations, des plans hebdomadaires, mais aussi des contrôles de l'apprentissage. La *responsabilité de la formation* est déléguée à l'*apprenti*. Le formateur a une fonction d'appui. La division de la formation, à laquelle appartiennent 24 formateurs ainsi que quelques cadres, élabore en continu, par groupes, des moyens d'enseignement et d'apprentissage pour les personnes en formation et pour les formateurs.

Le nouveau concept de formation est particulièrement exigeant pour tous ceux qui y participent. Une première évaluation interne, après six mois, a donné des résultats positifs. Les formateurs sont aujourd'hui complètement acquis à ce concept. L'aspect le plus manifeste que l'on rencontre chez les apprentis est leur grande autonomie, leur bonne capacité à communiquer et leur compétence technique supérieure.

A contacter: Direction du projet: W. Müller, Landis & Gyr, Gubelstrasse 22, 6301 Zug

Suisse orientale (EDK-Ost)

18	AI	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
----	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

18. Appenzell Rhodes Intérieures Inspecteur scolaire et innovation

Le demi-canton d'Appenzell Rhodes Intérieures est le plus petit de Suisse par sa population. Aussi, la mise en place d'une infrastructure destinée à des projets de grande envergure lui est-elle impossible. L'entretien avec l'inspecteur scolaire a montré, cependant, qu'il est néanmoins possible à ce dernier de donner des impulsions au développement de l'école et de conduire des innovations bien intégrées au système. Le canton ne possède qu'un seul inspecteur lequel connaît l'ensemble des classes. La situation est donc différente de celle qui existe dans les autres cantons. Cet inspecteur peut donc observer comment les impulsions données par la formation continue interne au canton débouchent sur des réalisations pratiques. Il est également en mesure de mieux saisir quels sont les thèmes les plus urgents à inscrire au programme du perfectionnement.

Dans les discussions relatives au *rôle des inspecteurs scolaires*, on relève fréquemment, en théorie, qu'une contradiction irréductible existe entre la fonction de contrôle d'une part, et celle de conseil d'autre part. Cette contradiction apparaît cependant très peu dans la pratique. En effet, les cas de conflits avec un enseignant, liés à la fonction de contrôle, sont extrêmement rares.

La plupart des enseignants ressentent le besoin de s'épanouir, de la meilleure manière, dans leur métier, de parvenir à bien tenir leur classe ainsi que d'être reconnus par leurs élèves, par les autorités dans les communes et par la population. Les conseils accordés par un spécialiste compétent leur sont par conséquent très utiles.

Lors de la première visite de l'inspecteur scolaire, un entretien d'une heure environ a lieu, qui est destiné à expliciter son rôle. Les craintes éventuelles sont écartées. Les notes prises par l'inspecteur sur sa visite dans la classe sont confidentielles. C'est ainsi que s'établit une relation de confiance, grâce à laquelle certaines choses peuvent être dites dans la conversation sans que les enseignants en soient toujours conscients au préalable. L'art du conseil consiste à amener les maîtres à se sentir prêts à réfléchir ensuite à ces éléments, à améliorer leur enseignement ainsi que leur attitude pédagogique face aux enfants et aux adolescents.

Dans le projet de perfectionnement „Berufsbegleitende Stufenspezialisierung“ (*Spécialisation pour un degré particulier par le moyen d'un accompagnement dans la profession*), des enseignants de tous degrés, de l'école enfantine jusqu'au degré

secondaire I, procèdent à une auto-évaluation selon les critères de ce que doit être une „bonne école“. Les valeurs qu’ils constatent ainsi sont comparées à celles qui sont souhaitées. Puis un programme personnel de perfectionnement est élaboré, dont le déroulement peut souvent s’accomplir en groupes. Cette manière d’apprécier la particularité de chacun des degrés est destinée à lutter contre une hiérarchisation fausse et contre l’évasion vers les degrés „supérieurs“. Une allocation modeste est accordée aux enseignants lorsqu’ils parviennent aux objectifs de qualification.

La *formation continue interne au canton* s’articule autour de thèmes annuels, tels par exemple: savoir éviter le stress inutile et gérer le stress inévitable; psychologie générale de l’apprentissage et découvertes nouvelles; amélioration pratique des techniques de travail et d’apprentissage dans chaque degré; le rôle de la détente corporelle dans l’optimisation des conditions d’apprentissage; ce que peuvent apporter les formes anciennes et nouvelles d’apprentissage.

Des *journées d’optimisation*, organisées pour *chaque degré*, sont consacrées à des problèmes d’actualité. Les maîtres de l’école de culture générale s’occupent, par exemple, de l’organisation de l’enseignement par objectifs ainsi que des informations transmises par les milieux économiques et les écoles professionnelles. L’*analyse de l’introduction d’innovations* dans l’enseignement, ainsi que leur exploitation optimale, sont des sujets souvent abordés dans ces journées, et cela pour tous les degrés. Fréquemment, des groupes se constituent pour poursuivre le travail.

Des *épreuves d’examen communes* sont imposées à toutes les classes du canton, avec l’indication des objectifs à atteindre par le plus grand nombre possible. Ces examens donnent ainsi aux enseignants des repères sur les objectifs atteignables par leur classe.

A contacter: Kantonales Schulinspektorat, Kastrasse 4a, 9050 Appenzell, F. Bischofberger

19	AR	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
----	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

19. Rehetobel

Une nouvelle culture d'apprentissage, comprenant de la suggestopédie et d'autres nouvelles formes d'apprentissage

Une matinée passée dans une classe de 5e année de Rehetobel, dans le canton d'Appenzell Rhodes Extérieures, donne l'occasion de se rendre compte avec force de l'intensité avec laquelle on peut travailler et apprendre en suivant des objectifs précis; cela dans un climat détendu et agréable, alliant la suggestopédie, le travail en atelier, les projets, l'activité libre et les tâches imposées à tous, mais que chacun exécute à son rythme personnel. Le climat d'enseignement ainsi que l'attitude positive et motivée des enfants interpellent, dans ce qu'on peut appeler une nouvelle culture d'apprentissage, non pas unilatéralement l'intellect et la logique, mais la personnalité entière des apprenants.

Au point de départ se trouvent les éléments que le maître de cette classe a glanés au cours de sa formation continue, notamment en relation avec les expériences faites au Liechtenstein et les innovations pratiques qu'il a cherché à introduire. Sa démarche a été soutenue par l'inspecteur scolaire qui est très intéressé par un développement de l'école répondant aux exigences actuelles.

La *salle de classe*, rectangulaire, est spacieuse. La porte et le tableau noir font face à une façade vitrée. Les pupitres sont disposés en un demi-ovale. Il y a suffisamment de place entre les pupitres et le tableau pour que tous les enfants puissent s'étendre sur leurs nattes et leurs coussins pendant la phase de détente de la suggestopédie. Le plafond est haut. Des travaux de grand format, réalisés lors de projets, sur le thème des oiseaux ou celui du vêtement dans le passé, par exemple, et des panneaux de stimulation, portant des mots et des formes grammaticales français importants, sont suspendus aux murs ou accrochés à des potences disposées librement dans la pièce. La bibliothèque, au sous-sol du bâtiment, peut être utilisée pour des travaux de groupes et des jeux didactiques.

Pendant l'*enseignement du français*, commencé sept mois auparavant seulement, les élèves sont assis ou couchés sur leurs nattes et coussins. Ils ne se présentent pas sous leur propre nom. Ils peuvent mieux ainsi jouer leur rôle comme dans un *jeu de rôles*, beaucoup s'y livrant avec vivacité. Le *calcul en français* fait suite au jeu de rôles; les élèves participent ensuite à des *dialogues*. Ces derniers ont des sujets d'actualité, comme des conversations au retour des vacances, le ski, le carnaval. Le jour de la visite, un nouveau dialogue, „Une fête en famille“, est introduit: *sur un fond musical*, le maître lit le dialogue en modulant sa voix. Les mots et tournures importants figurent sur la droite de la feuille. A la fin de la leçon, tous les élèves sont étendus sur le dos, les yeux fermés. Pour cette *phase de détente*, le maître leur *avait suggéré des images relaxantes*. Il leur relit le dialogue, avec son accompagnement musical, d'une voix tranquille et facile à enregistrer. Il leur donne encore, enfin, quelques indications de respiration et de mouvements.

Dans les autres disciplines aussi, le maître rassemble souvent les éléments essentiels en dialogues qui sont enregistrés par les élèves *à l'aide de la suggestopédie*. En voici quelques exemples: les oiseaux, les abeilles, la fée du langage, retravailler un texte, Charles le Téméraire, mesures de longueur et de surface en relation avec l'emménagement dans une maison.

D'autres formes innovatrices d'apprentissage sont encore pratiquées dans cette classe, tels par exemple la mise sur pied de projets portant sur „l'école autrefois“, le développement de l'automobile“, „faire des fouilles près d'un vieux moulin“, entre autres. La deuxième leçon de la matinée est consacrée, dans un *atelier* sur le calcul fractionnaire aux exigences élevées, à faire des découvertes. Puis, les enfants exécutent, chacun à son propre rythme, une *tâche écrite* de deux pages *concernant un morceau de lecture*. Ils ont aussi été amenés à rendre compte de livres de la bibliothèque et à en recommander certains. L'*expression créatrice écrite* est également pratiquée. Par exemple, avec une autre classe de 5e, les élèves ont préparé un *service religieux oecuménique pour les jeunes*, sur le thème de l'amitié. La matinée de la visite s'achève par l'audition, avec accompagnement musical, d'un passage de „l'histoire sans fin“. Puis les élèves quittent paisiblement l'école.

A contacter: - Erziehungsdirektion, Obstmarkt 3, 9100 Herisau, Karl Schmid, Schulinspektor
- Walter Walser, Lehrer, Hauptstrasse 616, 9038 Rehetobel

20	FL	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Princ.
----	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	--------

20. Principauté du Liechtenstein

Innovation scolaire et évaluation des élèves

Partant du développement de nouvelles formes d'évaluation des élèves, qui évitent le recours à la note, les équipes d'enseignants de certaines écoles du degré primaire, 1re à 5e années, ont obtenu l'autorisation d'élaborer et d'exécuter un projet d'innovation pour leur école. Ce projet consiste en un enseignement différencié, impliquant la collaboration des parents et les conseils de spécialistes extérieurs. Dans le degré secondaire I, 6e à 9e années, quatre classes expérimentent le projet intitulé „Nouvel apprentissage“ (Neues Lernen). Les langues étrangères, l'histoire et la géographie y sont enseignées à l'aide de la suggestopédie par blocs de 3 ou 4 leçons. En mathématiques et en sciences naturelles, les techniques de détente de la méthode „Apprendre en se contrôlant soi-même“ (Lernen unter Selbstkontrolle) établissent des conditions favorables d'apprentissage.

Les fonctions et les formes de l'évaluation ont toujours suscité des controverses. L'objectivité présumée des notes exprimées en chiffres ne résiste pas à un examen précis. Une réforme de l'évaluation n'entraîne pas, comme ses adversaires le lui reprochent fréquemment, une baisse du niveau des exigences et des performances, mais au contraire une hausse de l'efficacité des apprentissages scolaires. En effet, si les échelles d'appréciation sont inappropriées, on détruit la motivation des élèves et on empêche un apprentissage efficace.

Dans le cadre d'un *projet d'innovation centré sur l'établissement scolaire*, une équipe d'enseignants est partie des nouvelles formes d'évaluation que l'on peut utiliser aujourd'hui dans un contexte de différenciation interne. Pendant l'année scolaire 1990/91, les équipes de deux écoles travaillèrent chacune avec des représentantes de parents à l'élaboration d'une *charte de projet*. Les *objectifs d'éducation* visés, les *méthodes* correspondantes, les *moyens d'enseignement* et l'*organisation des horaires et des plans de travail* y sont décrits de manière précise. Certes, le plan d'études existant, orienté sur les contenus, reste contraignant, mais l'équipe a pu formuler des objectifs supplémentaires, notamment sur la formation à la vie en communauté et dans le domaine artistique.

Les chartes des deux écoles ont été ratifiées par l'Office des écoles, le président du Conseil scolaire communal, les représentantes des parents et les directions. Les projets s'étendent sur trois ans et ont un caractère incitatif pour d'autres écoles.

Le *principe d'une pédagogie par l'activité*, au degré secondaire I, vise à donner la possibilité aux jeunes d'apprendre avec plaisir dans une atmosphère agréable. Un de ses fondements est la *suggestopédie* sous une forme *adaptée* progressivement, pendant dix ans, aux *exigences de l'école publique*. Une matinée entière est consacrée à diverses activités dans le domaine de l'apprentissage de la langue française. Selon la méthode „*Apprendre en se contrôlant soi-même*“, d'après le professeur Guttmann de l'Université de Vienne, une phase de préparation, lors de laquelle les élèves se détendent pour atteindre un haut degré de disponibilité à l'apprentissage, est immédiatement suivie d'une autre, de cinq minutes, au cours de laquelle une information très importante est donnée de la manière la plus prégnante. Cette information est reprise deux fois pendant la leçon en interrompant le travail en cours sur d'autres contenus.

Le projet se déroule de 1990/91 à 1995/96. Après une année de préparation, il a d'abord été appliqué à deux classes de 3e et de 4e, puis à deux classes de 1re et de 2e du 1er cycle de l'enseignement secondaire (Real- und Oberschule). Un *groupe d'accompagnement*, constitué de spécialistes, suit le projet en donnant des conseils à la demande. Un *groupe d'experts* est responsable de l'information vis-à-vis de l'extérieur et de l'évaluation scientifique. Il est chargé également d'apporter un appui universitaire, d'organiser des rencontres d'information et de perfectionnement et d'assurer l'administration.

Bibliographie: Numéro spécial de „Schule heute“: projet „Schülerbeurteilung und Schulentwicklung“; projet „Neues Lernen“

A contacter: Schulamt, Pädagogische Arbeitsstelle, Herrengasse 2, FL-9490 Vaduz,
B. Thenen

21	GL	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
----	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

21. Canton de Glaris

Journée de stages pratiques, hebdomadaire, pendant la 8e année de scolarité

Les classes de 2e des écoles du 1er cycle de l'enseignement secondaire (Real-schule et Oberschule) peuvent participer, pendant toute l'année, à des stages pratiques d'une demi-journée en général. Les élèves doivent apprendre à connaître le monde du travail et leurs relations avec celui-ci. Chaque trimestre, ils choisissent un autre métier qui, autant que possible, doit relever d'un des quatre secteurs professionnels suivants: arts et métiers, industrie, services, secteur ménager et social. Les jeunes tiennent à jour un cahier dans lequel ils consignent leurs connaissances et leurs expériences, en les écrivant ou en les dessinant. Ils doivent aussi pouvoir en parler. Cela conduit à une découverte consciente du monde professionnel.

Les stages de travail sont un élément de l'*éducation au choix réfléchi d'un métier*. Dans ce qu'on appelle le modèle de Granges (SO), une classe expérimentale a pratiqué avec succès la journée hebdomadaire de travail pendant douze ans. Ce système n'a pas été repris dans d'autres classes du canton. Un maître glaronnais, aujourd'hui inspecteur scolaire, a introduit ces stages dans sa classe pendant les années quatre-vingts. A ce jour, la moitié des écoles du secondaire I du canton de Glaris travaillent avec ce système. Celui-ci s'étend peu à peu à d'autres classes.

Pour que le stage puisse avoir un sens, comme expérience et objet d'analyse, il convient de faire acquérir aux élèves les aptitudes nécessaires *en se préparant à l'école à satisfaire aux tâches rencontrées pendant le stage*. Quelques exemples pour préciser cela: des jeux de rôles permettent d'exercer la manière de se présenter dans l'entreprise. Les travaux effectués dans le jardin de l'école et dans l'atelier, sont esquissés par des schémas et décrits avec précision de façon à assurer la capacité, dans le stage, de reproduire et de décrire par le dessin et le texte. Les outils du jardin et de l'atelier sont dessinés et leur fonction est expliquée par écrit et oralement. On procède de la même manière avec la constitution et la fonction d'appareils ménagers tels que la marmite à pression ou le moulin à café. Ainsi, les jeunes apprennent à expliquer des outils, des appareils et des machines simples.

Le fait de reconnaître et de décrire ce qui est exigé dans l'enseignement dispensé à l'école rend les élèves aptes à en faire de même dans l'entreprise. S'ils apprennent à collaborer au cours d'un travail de groupe, on favorise chez eux la recherche de leur place dans l'entreprise. Comparer les jugements portés par le maître avec son propre jugement prépare à la critique des prestations dans l'entreprise.

Les *consignes données par l'école pour chacune des journées de stage* sont différentes: reconnaître l'existence de conflits et la manière de les éviter, noter les mots-clés du déroulement du travail en vue de les reporter sur un diagramme de flux, expliquer la fonction d'un outil particulier et apprendre aux autres à s'en servir, noter les exigences physiques, intellectuelles et de caractère d'une profession particulière. Pendant le stage, les jeunes doivent s'habituer à bien écouter les consignes qui leur sont données et à poser des questions si ces consignes ne sont pas explicites pour eux.

L'exploitation de chacun des stages, à l'école, c'est-à-dire la mise au net des expériences de travail faites et le rapport à faire à la classe, est un travail individuel pour lequel les élèves sont très motivés. Les stages donnent un aperçu général du monde du travail, comme l'apprentissage „à blanc“ organisé plus tard dans une profession que l'on préfère. Le chef d'une grande entreprise de services regrette que ces stages ne soient pas proposés à l'école secondaire.

Bibliographie: „Werktätige Jugend“, Erziehung zur Berufswahlreife, mars 1988

A contacter: Erziehungsdirektion, 8750 Glarus, Martin Schaub, Schulinspektor

22	GR	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
----	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

22. Frauenschule (Ecole des filles) de Coire Modèle de plurilinguisme et méthode des projets

Les trois écoles normales pour les futures maîtresses enfantines de langue allemande, romanche et italienne constituent trois des huit divisions de cette école du degré secondaire II. Les étudiantes de ce canton trilingue s'expriment dans leur langue maternelle. Cependant, les contacts qu'elles entretiennent tous les jours avec leurs camarades impliquent qu'elles comprennent les deux autres langues du canton. L'enseignement qu'elles reçoivent, contextuel et tourné vers la pratique, privilégie, par la méthode des projets, l'autonomie, le sens de la responsabilité personnelle et l'aptitude à travailler en équipe.

La Frauenschule des Grisons a été fondée en 1895 par un *organisme privé*, la Société d'utilité publique. Elle a été reprise par le canton en 1968.

Le *plan d'études* de 1988, décrète que les deux autres langues du canton sont obligatoires, dans les trois écoles normales pour maîtresses enfantines, en complément de

l'enseignement de la langue maternelle. La concertation et la collaboration avec d'autres enseignants, ainsi que des éléments de didactique et de méthodologie figurent de manière explicite dans le plan d'études.

On y trouve de nombreux renvois à la *méthode des projets*. Chaque vendredi est réservé, en *journée bloc*, à des projets de petite ou de moyenne ampleur. Cela crée aussi la possibilité de pratiquer un *teamteaching réunissant plusieurs classes ou une collaboration entre classes de langues différentes*, avec le bénéfice auquel on peut s'attendre pour l'acquisition des langues.

Les *semaines consacrées à des projets* sont des espaces destinés à des projets importants. Par exemple, les élèves des classes de 1re année vivent, en groupe trilingue, la situation d'une région parlant une autre langue, tel le Val Malenco de langue italienne. Ou bien, afin d'apprendre à connaître les conditions de vie dans les régions alpines, ils découvrent et décrivent à deux les classes enfantines et la vie de petits villages du Prättigau. Parmi les sujets proposés pour des projets figurent également l'étude des aspects les plus divers de Coire ou celle de l'élaboration des bulletins diffusés par la presse et la radio. Une conférence de presse a même été préparée et présentée. Des sujets tels que les haies, la forêt alpine ou l'eau permettent de se confronter de manière approfondie à la nature. Le développement de l'enfant, de sa naissance à son entrée en classe enfantine, les histoires, les contes et les livres d'images ont un rapport avec l'exercice futur de la profession. La dynamique de groupe est en outre l'occasion d'apprendre à gérer les tensions.

Les élèves *participent* au choix des sujets et à l'organisation des semaines consacrées aux projets. Elles peuvent aussi offrir elles-mêmes des cours pendant les *trois journées sur projets* qui précèdent les vacances sportives de février. Des représentations théâtrales publiques sont le couronnement de grands projets qui se déroulent sur une année et qui exigent beaucoup de travail pris sur le temps des loisirs.

Les indications concernant le *travail de diplôme de 1994, en dessin et en travail manuel*, donnent un aperçu du niveau d'exigences de cette méthode. Le travail rendu devait pouvoir être raconté dans une classe enfantine, sur la base d'une histoire choisie par les candidates et candidats au diplôme. Il fallait, avec un petit crédit pour le matériel, construire un lieu, un environnement ou un ensemble d'accessoires, mais de telle façon que l'on obtienne un produit maniable une fois emballé et facile à transporter dans un véhicule des transports publics. Une documentation, par l'image et le texte, devait décrire le travail lui-même et la démarche suivie.

La méthode des projets demande beaucoup aux apprenants. *Elle exige par conséquent que les formateurs sachent bien collaborer entre eux et que, pendant toute la durée de la formation, les techniques de travail et les compétences sociales des élèves soient entraînées systématiquement.*

A contacter: V. Fankhauser, Schulleiterin, Bündner Frauenschule, Scalärstrasse 17, 7000 Chur

23	SG	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
----	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

**23. Ecole professionnelle de Saint-Gall
Expérience d'enseignement interdisciplinaire**

Au cours des années quatre-vingts, des critiques ont été émises au sujet de l'enseignement de culture générale dispensé par les écoles professionnelles. Elles portaient surtout sur le fait que les disciplines étaient enseignées sans aucun lien entre elles et sur le constat que les objectifs, exprimés en termes de contenus, étaient trop nombreux.

Une expérience d'enseignement interdisciplinaire a été lancée à l'Ecole professionnelle de Saint-Gall, après un an de préparation, dès l'année scolaire 1988/89; elle réunit douze enseignants et 25 classes. Les conditions cadres assez contraignantes fixées par les autorités ont pu être assouplies au cours de l'expérience. Ainsi, les maîtres participant au projet ont été autorisés à préparer et à faire passer les examens de fin d'apprentissage. L'expérience a produit de bons résultats.

L'enseignement interdisciplinaire, dont on fait l'essai aujourd'hui dans des écoles professionnelles des cantons de Berne et de Zurich, repose sur *les considérations et les objectifs* suivants: les jeunes doivent parvenir à se sentir à l'aise dans le monde au rythme rapide dans lequel ils vivent. L'acquisition et la reproduction de savoirs spécialisés n'y contribuent guère. On ne peut porter de jugement sur l'environnement pris au sens large, c'est-à-dire la nature, la société, la technique et la culture, qu'en établissant des relations entre ces éléments. Les jeunes doivent s'approprier des compétences et des aptitudes qui leur servent à juger d'une situation, à prendre des décisions, à chercher à atteindre des buts, à organiser leur vie raisonnablement, à vivre en assumant leurs responsabilités et à concevoir, au sein d'un groupe, des solutions acceptables pour tous.

Les insuffisances d'un enseignement dispensé exclusivement en disciplines séparées sautent aux yeux. Les programmes trop chargés de contenus qui, en raison du peu de temps à disposition, ne peuvent être proposés que sous forme d'un enseignement frontal qui n'offre aucune occasion aux élèves de se livrer à des activités propres et qui les surcharge, entraînent passivité et dégoût de l'école. Il ne faut par conséquent pas s'étonner que des jeunes gens ne puissent ainsi être motivés à apprendre leur vie durant.

L'apprentissage interdisciplinaire actif fait apparaître *un certain nombre d'avantages*. Les apprentis jugent cette innovation de manière très positive. Les enseignants aiment le défi que cela leur pose et font vivre leur enseignement en y introduisant des impulsions et des idées neuves. La collaboration qu'ils établissent entre eux s'élargit et touche principalement, de plus en plus, les problèmes fondamentaux de la formation et de l'éducation. L'évaluation des performances, dans l'enseignement et aux examens, a fait surgir de nouvelles approches et procédures. Des impulsions nouvelles sont nées

aussi de l'évaluation de l'oral et de celle des travaux réalisés en groupe ou par paire. Ainsi, par exemple, on a prévu un travail écrit d'envergure, une manière de „chef-d'oeuvre“, pour le prochain examen. Le fait que les enseignants puissent, grâce à cette innovation, corriger les travaux de leurs propres élèves leur a donné des retours d'information sur l'efficacité de leur enseignement. Les résultats obtenus aux examens de fin d'apprentissage ont été réjouissants.

L'expérience a montré cependant qu'*'on ne pouvait pas enseigner par projets uniquement*. Certaines compétences, certaines connaissances doivent être acquises dans un processus d'enseignement particulier.

Pour ce qui concerne *l'enseignement de la connaissance des métiers*, qui n'était pas compris dans l'expérience, les connaissances en informatique et en robotique ont été transférées à la pratique dans le cadre de l'enseignement des branches obligatoires et des branches en option, ainsi que des loisirs, grâce à la collaboration de divers jeunes professionnels: il s'agissait de réaliser des produits et des montages de manière totalement automatique. Les projets ont été présentés au moyen d'une riche documentation écrite, parfois aussi de bandes vidéo.

L'Institut für Wirtschaftspädagogik de l'Université de Saint-Gall assure l'accompagnement et le conseil scientifique de l'expérience. Cette dernière a été prorogée jusqu'en 1996.

A contacter: Gewerblich industrielle Berufsschule, Demutstrasse 115, 9112 St. Gallen, Prof. Dr. J. Weiss, Direktor

24	SH	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
----	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

24. Ecole primaire du Steingut, Schaffhouse
Enseignement d'appui et de développement intégré, enseignement en atelier

Dans les classes de 4e, 5e et 6e de l'école du Steingut, en ville de Schaffhouse, qui recrute une proportion élevée d'enfants provenant de couches sociales défavorisées et d'enfants qui sont d'origines culturelles diverses, les difficultés scolaires se sont considérablement accrues. Ce phénomène a conduit le corps enseignant, depuis l'automne 1991, à procéder à une analyse de la situation et à en tirer une série de propositions de mesures. Un essai de trois ans a été autorisé en avril 1992. Une maîtresse primaire, engagée à mi-temps, se tenait à la disposition des cinq maîtres de classe pour faire du teamteaching. Au vu des expériences faites, un nouveau concept a été élaboré pour la deuxième année. En plus de l'enseignante chargée du teamteaching, l'engagement d'une spécialiste en pédagogie curative, à raison de deux tiers d'un poste complet, a été accordé. Il s'agit d'éviter, dans la mesure du possible, de transférer des enfants dans des classes spécialisées.

Les idées directrices et les buts de l'expérience sont fondés notamment sur les principes suivants: on prend les enfants là où ils se trouvent. Les capacités intellectuelles de chacun des enfants sont prises en compte comme leur formation à la vie sociale. Au centre de la démarche, on trouve bien la transmission de compétences importantes et de techniques d'apprentissage, mais aussi le développement, chez l'individu, du sens de sa propre valeur et d'une motivation stable pour apprendre. Le but est de parvenir à l'intégration la plus complète possible. On accordera à l'avenir plus d'attention à la prévention: l'expérience sera par conséquent étendue aux classes de 1re, 2e et 3e.

Une collaboration intense est la condition indispensable à la réussite de l'expérience. Les conflits - y compris ceux qui surgissent entre enseignants - doivent être résolus pour le bien de tous. Lorsque des enfants, dont les conditions de vie et les possibilités sont très diverses les unes des autres, doivent apprendre en commun, les ressources d'un maître isolé ne suffisent pas. L'imbrication de la pédagogie habituelle et de la pédagogie spécialisée suscite les capacités nécessaires, améliorées tant sur le plan qualitatif que sur le plan quantitatif.

Citons certaines des tâches importantes mentionnées dans les *cahiers des charges de l'expérience*:

- *La spécialiste en pédagogie curative* prend en charge, en qualité d'enseignante d'appui, les mesures de pédagogie curative appliquées aux élèves intégrés dans les classes régulières. Elle établit un plan de développement pour ces enfants et consigne leurs progrès par écrit. Elle fait passer des tests. Elle collabore avec les autres enseignants et la psychologue scolaire. Au besoin, elle participe aux entretiens avec les parents.
- *La maîtresse* engagée pour le *teamteaching* enseigne à un groupe d'élèves de la classe, s'il le faut dans un autre local, selon un plan établi et en accord avec les maîtres de classe. Les deux enseignants concernés préparent ensemble le travail et en discutent la réalisation après coup.
- *L'inspecteur de l'enseignement spécialisé* soutient l'expérience dans ses aspects qui relèvent de la pédagogie curative, informe sur d'autres expériences scolaires, assure le contact avec le département de l'instruction publique et les institutions de pédagogie curative; il surveille la charge supportée par les membres de l'équipe.
- *La psychologue scolaire* procède à des examens d'élèves, veille aux aspects psychologiques de l'expérience, conseille les parents et collabore avec la spécialiste en pédagogie curative et la maîtresse chargée du teamteaching.
- Un des maîtres de classe est *coordinateur*: c'est à lui que s'adressent tous les participants à l'expérience et les personnes du dehors. Il préside les réunions de l'équipe. Il planifie le perfectionnement, en accord avec l'équipe, et rédige les rapports aux autorités.

Un *enseignement en atelier*, bien planifié et ajusté aux possibilités des élèves, crée les conditions d'un apprentissage individuel. Ainsi, les enfants travaillent et apprennent de manière motivée et efficace.

25	TG	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
----	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

25. Canton de Thurgovie
Projets d'innovations pour les enfants souffrant de difficultés scolaires

Un dispositif cantonal conçu comme un filet à larges mailles donne aux communes scolaires la possibilité d'élaborer, à leur demande, un modèle de développement pour les enfants souffrant de difficultés scolaires. Les autorités, les inspecteurs, des spécialistes et des enseignants s'y associent en équipe. L'école concernée en tire une identité plus marquée: c'est elle qui constitue l'unité de gestion en procédant à l'analyse du problème, à la détermination des objectifs et au développement dans la pratique de solutions taillées sur mesure. Le canton soutient les projets par des subventions. L'intégration dans les classes régulières des élèves présentant des difficultés scolaires et leur développement sont abordés de manière à respecter le principe de la globalité.

Le canton de Thurgovie compte 168 communes scolaires, la plupart petites et situées dans des régions rurales. C'est la raison pour laquelle il n'existe pas de réseau complet de classes spécialisées, différenciées selon leur type. A ces conditions d'ordre structurel s'ajoute l'existence d'un débat autour de l'apport de telles classes au développement de l'enfant et sur leur efficacité pour les élèves en difficulté scolaire. Une commission dont la mission initiale était de formuler des „Idées directrices pour les classes spécialisées“ a reçu par conséquent un mandat plus large et s'est transformée en „Commission du traitement des difficultés scolaires“.

La présentation, que nous faisons ici à titre d'exemple, des caractéristiques importantes de cette „*Innovation partant de la base*“ s'appuie principalement sur le rapport établi à la suite d'un avant-projet d'une année conduit dans l'établissement du 1er cycle de l'enseignement secondaire d'Affeltrangen, établissement qui regroupe les élèves provenant de onze communes scolaires primaires. A la fin des travaux préparatoires, une praticienne de la pédagogie curative y a été engagée, à 50% tout d'abord, puis à 60%. Elle commença son travail de soutien ambulatoire en pédagogie curative dans cette école à exigences élémentaires en automne 1990, en collaboration avec l'équipe interne à l'école et l'équipe externe.

Le *processus de réflexion conduit en commun* par le superviseur du projet et les membres de l'équipe, *sur le déroulement de l'expérience et les aspects nouveaux qui apparaissaient*, a mis en lumière des résultats pour la plupart encourageants. Ainsi, par exemple, la *décision d'appuyer un élève par des mesures de pédagogie curative*, mesures qui interviennent parallèlement à l'enseignement dispensé à la classe et le plus souvent dans la même discipline, se fait rapidement et sans complications

bureaucratiques. Elle se prend à la suite de discussions entre la spécialiste en pédagogie curative et l'enseignant, souvent sur la base des observations faites par la praticienne dans la classe. Si des problèmes surviennent, on fait appel au psychologue de la jeunesse. Les élèves qui reçoivent cet appui - parfois jusqu'à six leçons par semaine - sont complètement intégrés dans la classe. En obtenant des résultats qui attestent de leurs progrès, ils reprennent confiance en eux; ils paraissent aussi mieux à leur aise dans l'apprentissage, ce qui contribue encore à combler leurs déficits dans ce domaine. Ils n'ont par conséquent plus besoin de se comporter en balourds comme ils le faisaient auparavant pour compenser leurs insuccès.

Les enseignants, grâce au travail en équipe, surmontent leur „isolement dans la classe“. On identifie les problèmes plutôt que de les évacuer. La responsabilité ne repose plus sur les épaules d'un seul, mais on cherche des solutions en commun en profitant des compétences particulières de la praticienne en pédagogie curative. Les parents manifestent moins d'angoisse et de réserves que lorsqu'il s'agit de transférer leur enfant dans une classe spécialisée.

Des efforts sont faits pour susciter des processus d'innovation analogues, avec la plus grande liberté locale, dans d'autres écoles des degrés primaire et secondaire I.

A contacter: Departement für Erziehung und Kultur, Regierungsgebäude, 8500 Frauenfeld, Hans Böhnen

26	ZH	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
----	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

26. Canton de Zurich

Un nouveau plan d'études suscite l'innovation scolaire

Des demandes émanant du corps enseignant et des interventions parlementaires sont à l'origine d'une révision totale des plans d'études. Un petit groupe de travail en a établi les principes directeurs, qui ont tous recueillis une approbation quasi sans exceptions lors de leur mise en consultation. Dès 1987, cinq groupes constitués d'enseignants de l'école obligatoire et des institutions de formation élaborèrent les plans détaillés en contact avec des experts et les associations de maîtres des divers degrés.

Lors de l'introduction du plan d'études adopté par le Conseil de l'instruction publique en 1991, le canton fut divisé en deux régions. Le nouveau plan d'études est introduit par étapes à partir de la 1re et de la 4e primaire ainsi que de la 1re du degré secondaire I. Des formes modernes de perfectionnement, obligatoire ou volontaire, fournissent aux enseignants des instruments propres à mettre le plan d'études en pratique dans l'enseignement.

Les objectifs généraux sont mentionnés, dans l'*esquisse directrice*, par le biais de *dix attitudes fondamentales*: intérêt pour la découverte et capacité à se situer, volonté de prendre ses responsabilités, disposition à s'engager, capacité de dialoguer et solidarité, prise de conscience de la tradition, sensibilisation à l'environnement, capacité de créer, aptitude à juger et à développer un esprit critique, ouverture, loisirs.

Le plan d'études est *fondé sur des objectifs*. Les *objectifs directeurs* décrivent les *dispositions à agir* souhaitées et les expériences d'apprentissage visées. Ce sont des conceptions idéales destinées à indiquer la direction vers laquelle l'ensemble de l'enseignement doit s'orienter. Les *objectifs intermédiaires* doivent pouvoir être atteints en utilisant les trois quarts environ du temps effectif d'enseignement. Ce sont des *objectifs valables pour un cycle*. Seules les mathématiques, dans toutes les classes primaires et secondaires I, différencier en classes à exigences élémentaires (Oberschule), moyennes (Realschule) et secondaires (Sekundarschule), disposent d'*objectifs annuels*. Cela vaut également pour l'écrit et les aspects linguistiques dans l'enseignement du français. *L'objectif et les unités de contenus* sont toujours présentés face à face sur deux colonnes.

L'objectif décrit ce que les élèves font, le processus à mettre en oeuvre, les activités propres au processus d'apprentissage et le comportement qui est visé.

Les unités de contenus présentent des thèmes possibles, des situations appropriées, des techniques, des moyens, des médias ou des produits envisagés. Un encadré en tête de la plupart des pages met en valeur les enjeux principaux. Il énumère les objectifs et contenus obligatoires et ceux qui sont facultatifs.

Les *grilles horaires* sont articulées en *cinq domaines d'enseignement*: l'homme et l'environnement, la langue, arts et musique, mathématiques, sport. Pour ce qui concerne les *disciplines* (à savoir: la subdivision p.ex. du domaine „langue“ en langue maternelle et langues étrangères), un *nombre annuel de leçons* est indiqué, en partant des 40 semaines théoriques d'école. L'enseignant est libre de dispenser ces leçons selon un plan hebdomadaire uniforme, de grouper certaines disciplines par phases, ou de pratiquer des projets d'enseignement.

Le plan d'études *autorise toutes les nouvelles formes d'organisation de l'enseignement*. Une formation élémentaire et globale, la promotion de techniques d'apprentissage, l'éducation par l'enseignement, l'évaluation des élèves et le choix des méthodes sont des éléments importants des *principes didactiques* décrits.

A contacter: Erziehungsdirektion, Abteilung Volksschule, Postfach, 8090 Zürich,
Regine Fretz

27	ZH	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
----	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

27. Canton de Zurich

Ecole secondaire à filières en lieu et place d'une structure en trois types d'école

La révision partielle, réalisée en 1959, de la loi sur l'école obligatoire a instauré, au niveau 1er cycle de l'enseignement secondaire, trois types d'école: les classes à exigences étendues (Sekundarschule), les classes à exigences moyennes (Realschule) et les classes à exigences élémentaires (Oberschule). Depuis des années, la répartition des élèves à l'intérieur de ces trois voies ne correspond plus aux pourcentages prévus initialement.

De plus en plus d'élèves entrent dans le gymnase section longue et dans l'école secondaire, alors que l'école à exigences élémentaires (Oberschule) ne peut plus du tout être maintenue dans de nombreux endroits. De même, l'école à exigences moyennes (Realschule) est menacée dans certaines communes faute d'effectifs suffisants.

De plus, le monde du travail pose aux jeunes qui quittent l'école aujourd'hui des exigences qui se sont fortement modifiées pendant les dernières décennies. Afin de remédier aux défauts de cette organisation scolaire trop peu perméable, des expériences de décloisonnement des filières au degré secondaire I ont été lancées en 1977 déjà. La nouvelle forme d'école qui a été ainsi développée, beaucoup plus perméable et qui favorise un développement plus individualisé, doit maintenant être généralisée sous le nom d'école secondaire à filières. Le peuple devra en décider en 1996 ou en 1997.

La structure de l'école secondaire à filières est constituée de *deux classes de base*, la G à *exigences élémentaires* et la E à *exigences élevées*, ainsi que de *trois niveaux*, le g: élémentaire, le m: moyen et le e: élevé, pour l'enseignement du *français* et des *mathématiques*.

Une évaluation globale des aptitudes et des performances des élèves est réalisée. Elle fait partie de la *procédure* par laquelle les élèves sont *attribués* à ces *différentes filières*. Cette procédure est basée sur un principe de *concertation*. On y prend en compte, entre autres, les éléments suivants: capacité de compréhension, autonomie, comportement dans le travail et comportement social. Des *enseignants* de l'école primaire et de l'école secondaire, des *membres des autorités scolaires*, *les parents* ainsi que *les élèves eux-mêmes* participent à l'entretien.

Sur la base des procès-verbaux des entretiens, l'enseignant de la classe primaire donne une recommandation en vue de l'entrée dans une *classe de base G ou E*, ainsi que pour l'affectation à l'un des trois niveaux en mathématiques. La répartition en niveaux pour le français intervient à l'échéance du premier terme prévu pour les changements de niveaux. Lorsque *des parents font recours* parce qu'ils ne sont pas d'accord avec la proposition d'attribution, l'inspection de l'école secondaire procède à l'évaluation des

connaissances et des aptitudes de l'enfant. Les *changements de niveaux* peuvent intervenir au plus tard à fin novembre, à la mi-avril et à la fin de l'année scolaire. Ils font l'objet d'un examen si *l'enseignant ou les parents* en font la *demande*. Les critères en sont les mêmes qu'à l'admission. Lorsque le *changement* se fait dans un sens *ascendant*, des *heures de rattrapage* sont offertes. La conférence chargée de l'affectation aux niveaux et celle des changements formulent des propositions sur lesquelles l'inspection de l'école secondaire statue définitivement. Lors du *passage d'une classe de base E dans une école secondaire supérieure*, les notes de l'année sont combinées avec celles de l'examen. Si l'élève provient d'une *classe de base G*, seules les notes de l'examen comptent.

L'école secondaire à filières est une *école fondée sur les performances, mais qui vise également des objectifs de formation plus larges*. Les apprenants doivent faire l'expérience d'une évaluation qui les consolide dans leurs aptitudes, qui éveille en eux le plaisir de l'effort et qui les entraîne à se juger eux-mêmes. Dans les expériences en cours de décloisonnement des filières, des *fiches d'observation* remplacent le bulletin traditionnel, ce dernier n'étant établi qu'à partir de la moitié de la 2e année. Ces fiches servent de base pour les entretiens entre les enseignants, les élèves et les parents.

Le *travail* des enseignants *en équipe* est la conséquence indispensable du partage des responsabilités entre eux. Certes, cela implique un allongement du temps de travail, mais, à la longue, le travail en équipe diminue la charge de chacun.

Le Conseil de l'instruction publique peut autoriser les communes à déroger au concept général, lorsque les *conditions locales ou des besoins d'apprentissage particuliers* l'exigent.

A contacter: Erziehungsdirektion, Volksschule, Postfach, 8090 Zürich, A. Jaggi

Suisse du Nord-Ouest (NW EDK)

28	AG	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
----	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

28. Ecole secondaire (Bezirksschule) d'Oftringen Nouvelles formes d'apprentissage dans un système à enseignants spécialistes

Malgré leur statut de maîtres spécialistes et malgré la rigidité de l'horaire, une équipe d'enseignants de l'école secondaire d'Oftringen travaille en utilisant des nouvelles formes d'apprentissage (ELF), en particulier l'enseignement par projet, le plan hebdomadaire et l'enseignement en atelier.

A l'instigation du Département de l'instruction publique d'Argovie, quelques enseignants ont constitué, en été 1989, une équipe qui, après avoir accompli plusieurs cours de perfectionnement, lança une expérience scolaire, dès l'année scolaire 1991/92. Son objet principal était l'*enseignement par projet interdisciplinaire*.

A l'horaire hebdomadaire, deux groupes de deux heures, l'après-midi, furent réservés à cette opération. Un exemple de travail interdisciplinaire de ce type peut être mentionné, le projet „Ponts“, qui a été mené à chef avec succès à plusieurs reprises. Les élèves, travaillant par groupes, projetaient, construisaient et décrivaient un pont, fabriqué avec du papier et de la colle, qui devait résister à la charge la plus lourde possible. Le moment le plus fort du projet était naturellement l'épreuve de mise en charge. Celle-ci se déroulait en présence de tous les participants et s'achevait par les commentaires d'évaluation de tous les maîtres et maîtresses impliqués (travaux manuels, dessin, mathématiques, physique et allemand). On accordait une attention particulière à la qualité de la description faite oralement.

L'année scolaire suivante, le *plan hebdomadaire* a été l'objet principal de l'innovation. En 1993/94, c'est l'*enseignement en atelier* qui a été au centre de l'expérience.

L'expérience poursuit également d'autres buts, telle l'instauration de *formes d'évaluation globales*, qui concernent l'individu tout entier et qui visent à développer la *capacité des élèves de se juger eux-mêmes* et à les aider à *prendre conscience de leur valeur personnelle*. Un grand poids est accordé aussi à la *formation à la vie communautaire* à l'intérieur de l'école et au choix de *contenus proches de la vie réelle*, cela en collaboration avec les élèves.

L'obstacle principal à une augmentation du nombre de leçons consacrées à la mise en place de nouvelles formes d'apprentissage réside dans l'existence d'examens finals dans les disciplines principales et dans deux autres branches; ces dernières jouent le rôle de „programme caché“ ou, comme les Anglais le disent, de „hidden curriculum“. Les examens impliquent en effet des programmes particulièrement denses. C'est la raison pour laquelle le maintien de ces examens est en discussion. On envisage de les changer en projet d'école tout en les dissociant de la procédure de passage au degré supérieur.

L'absence de moyens d'enseignement adaptés à des nouvelles formes d'apprentissage constitue un autre obstacle. La création de nouveaux moyens est en train de se faire, à l'initiative des maîtres concernés, pour les mathématiques, mais au prix, vite ressenti, d'une surcharge de travail.

Malgré les difficultés qu'elle rencontre, l'équipe d'Oftringen est convaincue de l'efficacité des nouvelles formes d'apprentissage. Par exemple, les absences ponctuelles de maîtres spécialistes peuvent maintenant être gérées sans faire appel à un remplaçant, parce que les élèves ont appris à travailler de manière autonome.

A contacter: J. Schäfer, Bezirksschule, Grubenweg, 4665 Oftringen

29	AG	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
----	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

29. Ecole secondaire de Frick
Plan hebdomadaire et enseignement par phases concentrées

Des nouvelles formes d'apprentissage telles que les plans trimestriels, les plans hebdomadaires, des enseignements par phases interdisciplinaires, mêlant degrés et années d'âge, complètent et enrichissent l'enseignement ordinaire. Parmi les autres caractéristiques de cette expérience conduite dans le cadre du projet ELF, on trouve de nouvelles formes d'évaluation et un conseil des élèves.

A la demande du Département de l'instruction publique d'Argovie, - en relation avec l'introduction du nouveau plan d'études - cinq des neuf enseignants de l'école secondaire de Frick décidèrent en 1989 de travailler avec des nouvelles formes d'apprentissage. Après avoir accompli un *perfectionnement centré sur le projet*, ils commencèrent leur expérience pendant l'année scolaire 1991/92.

Chaque jour d'école débute par un *moment de „mise en train“* (détente, lecture à haute voix, musique, dessin, etc.) La matinée est ensuite, en général, divisée en *deux parties*: jusqu'à 10 heures, l'enseignement est *conventionnel*, puis les élèves travaillent selon les *plans hebdomadaires* établis pour chacun par tous les maîtres et tiennent un *protocole de leurs activités*. *L'après-midi, toutes les formes d'enseignement* sont possibles: *projets, activités libres*, mais aussi les formes conventionnelles par exemple.

Le nombre des heures consacrées à l'apprentissage par plan hebdomadaire passe de cinq au début à douze par semaine. Les objectifs du travail sont fixés par les enseignants et les élèves, en commun, au cours d'*entretiens*. A la fin d'une période d'apprentissage par plan de travail, de *nouveaux entretiens individuels, destinés au feed-back*, ont lieu. Du moment que les nouvelles formes d'apprentissage sont pratiquées au degré inférieur, mais pas au degré supérieur de l'école primaire, il convient de les réintroduire progressivement au début de la scolarité secondaire.

En ce qui concerne *l'enseignement par phases concentrées à caractère interdisciplinaire et mêlant degrés et classes d'âge*, qui est pratiqué *en commun par l'école secondaire et l'école de culture générale, le maître ou la maîtresse de classe* travaille avec les enseignants de travaux manuels, d'économie familiale et de musique. La dotation de six heures par semaine, attribuée à l'origine, s'est vite révélée trop lourde pour les enseignants. Ce phénomène, joint à des difficultés techniques d'horaire et de locaux, conduisit à ramener cette forme d'enseignement à *deux heures hebdomadaires*, le mercredi matin ou le lundi après-midi, mais concentrées sur trois phases réparties dans l'année. On a pu vérifier, à propos de cette forme d'enseignement également, une différence frappante d'efficacité et de capacité de compréhension des enfants entre les leçons du matin et celles de l'après-midi.

L'enseignement par phases est dispensé à des groupes d'élèves à effectif réduit, avec la collaboration d'enseignants supplémentaires. Il en résulte un problème majeur, celui du financement. Parmi les avantages de cette forme d'enseignement, on mentionne une nette amélioration de l'équilibre social dans l'école. Les nouvelles formes d'enseignement ont produit *une nouvelle définition du rôle des maîtresses et des maîtres*, à savoir la *prépondérance du dialogue*. Les enseignants sont au bénéfice de deux heures hebdomadaires de décharge, en compensation pour le travail supplémentaire qui est le leur, mais ils sont *tenus de participer aux réunions hebdomadaires de l'équipe*.

A la fin du premier semestre, un *bulletin d'appréciations écrites* remplace le bulletin de notes; il sert aussi à la préparation des plans trimestriels. Un bulletin de notes est délivré à la fin de l'année scolaire.

Les problèmes qui concernent l'école sont discutés dans un *Conseil des élèves* qui fonctionne bien. Le conseil siège huit fois par an; deux enseignants le suivent, mais ne le conduisent pas. Les classes y sont représentées chacune par deux délégués.

Bibliographie: „Schule - nur keine Panik“, éd. par les auteurs C. et M. Koch, Trottgasse 4, 5264 Gipf-Oberfrick

A contacter: C. et M. Koch, Trottgasse 4, 5264 Gipf-Oberfrick

30	BE	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
----	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

30. Berne-Ouest **Une école globale intégrée**

L'expérience de l'école de Berne-Ouest touche les classes de la 5e à la 9e année. La 5e et la 6e constituent un cycle d'orientation, les 7e, 8e et 9e un cycle supérieur intégré du secondaire I. A côté de ce changement de structure, d'autres buts sont poursuivis, à savoir un enseignement individualisé et formateur à la vie en communauté, une évaluation des élèves sans notes et orientée sur les objectifs d'apprentissage, l'insertion des classes à effectifs réduits et la collaboration des parents à titre institutionnel.

L'expérience scolaire de Berne-Ouest est, jusqu'à ce jour, la plus vaste (21 classes en 1993) et la seule du canton de Berne qui ait vu le jour (en 1988) grâce à une décision politique (suite à une motion). Elle a été controversée au début, à cause de l'ambition de ses buts notamment. Depuis lors, sa réputation s'est améliorée. L'expérience a un caractère en partie volontaire pour les enseignants; celui ou celle d'entre eux qui ne souhaitait pas y participer a dû néanmoins changer d'école. Le fait que l'on soit maître primaire ou maître secondaire ne joue aucun rôle dans l'expérience.

Pendant le *cycle d'orientation* qui sert à préparer la décision concernant la voie de formation qui suivra, l'enseignement est dispensé principalement en suivant le plan d'études secondaire, ce qui n'exclut pas le recours au plan d'études primaire au besoin. Dans le *cycle supérieur*, à côté de la différenciation interne, une différenciation externe intervient par l'attribution des enfants, pour le français, les mathématiques et, partiellement, pour l'allemand, au niveau A (exigences élémentaires) ou au niveau B (exigences supérieures). Mais les élèves continuent à recevoir l'enseignement dans la même salle de classe. L'attribution aux niveaux se fait de manière indépendante dans chacune des trois disciplines. Les changements de niveau peuvent intervenir au début de chaque semestre. Des cours d'appui sont destinés à maintenir, lors du raccordement, le niveau de performances requis; des cours de rattrapage permettent de combler les lacunes et de travailler les contenus manquants. On trouve dans le cycle supérieur, mais aussi, dans une moindre mesure, dans le cycle d'orientation, une palette large de disciplines en option, auxquelles il faut ajouter, quatre fois par semaine, l'offre d'études surveillées. On a prévu un niveau C pour la 8e et la 9e années, qui prépare au passage dans les écoles du degré secondaire II.

Voici les *formes d'enseignement à différenciation interne* qui sont pratiquées dans l'idée de promouvoir une confrontation, autonome et formatrice à la vie sociale, avec les contenus d'apprentissage: plan hebdomadaire, enseignement par projet, teamteaching, *travail sur des sujets au choix*, mais aussi *séquences d'enseignement frontal avec la classe entière*, etc. Les enfants sont évalués de manière différenciée, sans notes, mais au moyen de *fiches d'observation* (rapport) et de *bulletins d'appréciation des performances par rapport aux objectifs d'apprentissage*; l'appréciation de leur comportement face au travail, à l'apprentissage et à la vie en groupe en fait partie. La fiche d'observation sert de base aux entretiens enseignants - parents. Au cours de la 6e année, une appréciation de l'élève par lui-même, la proposition de l'enseignant et les souhaits d'attribution des parents amènent à une décision concertée pour l'affectation aux niveaux en 7e année. Les *parents* conservent le *droit de décider* de l'attribution définitive.

Un des autres buts de l'expérience est de promouvoir une meilleure *perméabilité* entre les *classes à effectif réduit de type A* et les *classes régulières* participant à l'essai. Les enfants doivent pouvoir, si cela est possible, être ramenés dans leur classe de base, en étant suivis par un pédagogue spécialisé rattaché à l'école. Les enfants des *classes à effectif réduit de type B* (problèmes particuliers) sont intégrés aux classes régulières de l'expérience et reçoivent également un appui complémentaire. Enfin, la *collaboration institutionnalisée des parents* revêt de l'importance dans l'expérience. Le Conseil des parents débat de sujets et de problèmes de fond et transmet ses avis aux instances compétentes.

Une expérience scolaire d'une telle ampleur a entraîné nécessairement la mise en oeuvre, pour les maîtres, d'un *perfectionnement orienté* sur le projet, avec un travail intense sur les sujets que sont l'organisation d'un enseignement individualisé, l'évaluation

des élèves ou encore la collaboration entre tous les participants. *Une supervision, un accompagnement et une assistance didactiques* complètent le dispositif et jouent un rôle d’importance croissante.

Des conférences et des travaux de groupes supplémentaires, destinés à élaborer des solutions pour les problèmes les plus divers, sont, malgré les décharges octroyées, un poids supplémentaire pour les enseignants. Le problème majeur qu’ils rencontrent est le manque de temps. Toutefois, leur grand engagement et leur volonté sont tels que l’expérience peut se dérouler avec succès.

La structure scolaire mise en place pour l’expérience doit être adaptée aux normes de la nouvelle loi scolaire et à l’introduction du système 6/3. L’expérience est suivie par le Service de la recherche en éducation de la DIP.

A contacter: Erziehungsdirektion, Amt für Bildungsforschung, Sulgeneggstrasse 70, 3005 Bern, Elisabeth Salm

31	BE	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
----	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

31. Ecole secondaire supérieure du Marzili (Höhere Mittelschule Marzili), Berne
Un projet d’innovation scolaire

Le projet d’innovation scolaire de la HMM poursuit les objectifs suivants: la compétence de soi doit être développée au moyen d’un apprentissage plus autonome et davantage piloté par l’individu lui-même, ainsi que par une évaluation des performances, externe et personnelle, centrée sur les objectifs d’apprentissage et sans notes. De même, on vise à augmenter la participation en responsabilité dans l’enseignement. On met moins de poids sur l’accumulation de connaissances, mais plus, en contrepartie, sur le processus d’apprentissage et sur l’acquisition de compétences d’agir.

La HMM forme des maîtresses enfantines et des enseignants primaires sur le mode des écoles normales traditionnelles. De plus, elle possède une division d’école du degré diplôme. C’est le mécontentement manifesté au sujet du système d’évaluation en vigueur qui a donné prétexte à l’élaboration du projet. Ce dernier fonctionne depuis 1991, pour une durée de dix ans, et bénéficie d’un accompagnement scientifique. Les trois divisions de la HMM y sont associées.

Des *demi-journées d’introduction* donnent au nouveau venu, pendant la première année de formation, l’occasion de se familiariser avec le nouveau système. Les élèves et les maîtres se réunissent régulièrement, pendant toute la durée de la formation, pour

des *rencontres de mise au point*. Ces dernières servent à traiter de toutes sortes de problèmes: heures de classe, préparation de semaines blocs, entretiens, rédaction de grands rapports d'apprentissage, mais aussi d'autres offres facultatives telles que, par exemple, la danse africaine ou le chant choral.

Sept *semaines blocs* sont organisées chaque année. Elles se passent soit dans un cadre réunissant plusieurs classes, soit dans la classe, à traiter de sujets liés à une discipline, ou à un centre d'intérêts, ou encore à la profession. Ces sujets sont proposés pour certains par les enseignants, pour les autres par les élèves. Ce sont les classes qui doivent en assurer la préparation et l'exécution. Quant à *l'enseignement des disciplines*, dispensé pendant les 32 autres semaines de l'année conformément au plan horaire, il peut se dérouler sous différentes formes: exposé par le maître, teamteaching, travail individuel ou travail de groupe, projet, travail en atelier ou activités interdisciplinaires.

L'évaluation, externe et personnelle, dans l'école comme pendant les stages, est fondée sur des *objectifs d'apprentissage définis de façon précise*. Les notes sont remplacées par les qualificatifs: „atteint“ ou „non atteint“. Les objectifs d'apprentissage doivent être atteints lors des tests, faute de quoi le test doit être répété. Les bulletins, eux aussi, ne comprennent plus que les qualifications semestrielles „Objectifs globalement atteints“ ou „non atteints“.

La rédaction - généralement à la fin de l'année scolaire - de „grands rapports“ *d'apprentissage*, constitués de quatre parties spécifiques aux branches et d'une partie générale, doit servir à accroître les compétences, personnelles et sociales, ainsi que la maîtrise d'aptitudes techniques. La partie générale est une réflexion sur l'attitude personnelle face au travail, sur la motivation à travailler dans l'école, sur la situation personnelle dans la classe, ainsi que sur des difficultés particulières rencontrées, les succès et les progrès réalisés. Dans la HMM, on accorde beaucoup d'importance à *l'évaluation personnelle des progrès réalisés au niveau de la compétence de soi et de la compétence sociale*. Les „grands rapports“ d'apprentissage constituent une des bases de l'évaluation de l'aptitude à la profession. Les enseignants font rédiger de *petits rapports d'apprentissage* afin d'obtenir des informations sur leur propre enseignement, mais aussi pour engager un processus de réflexion sur l'apprentissage, chez les élèves qui rencontrent des difficultés dans une discipline.

L'expérience ne pourrait pas se dérouler sans un *perfectionnement des maîtres* orienté sur le projet. Les deux semaines de perfectionnement obligatoires par an sont consacrées aux *problèmes rencontrés dans l'établissement*, avec la collaboration de la Centrale de perfectionnement des enseignants du canton de Berne.

Le scepticisme exprimé à son début par une partie du corps enseignant face à l'expérience a été éliminé pour une grande part. Ainsi l'identification des enseignants avec l'expérience s'est-elle accrue. Les élèves, eux aussi, considèrent que le projet fait partie de leur quotidien et le vivent en majorité de manière positive. La culture scolaire de

l'établissement s'est améliorée. Les élèves comme les maîtres sont parvenus à remettre en question la vision qu'ils se faisaient de leur rôle. Quoique le corps enseignant bénéficie d'heures de décharge, le poids effectif de travail est très élevé, ce qui a entraîné, dans quelques cas, de sérieux problèmes.

A contacter: - Direction du projet: R. Merz; direction de l'expérience scolaire: R. Holzer, Höhere Mittelschule Marzili, Brückenstrasse 71, 3005 Bern
- Accompagnement scientifique: Ch. v. Waldkirch et U. Moser, Erziehungsdirection, Amt für Bildungsforschung, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern

32	BL	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
----	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

32. Centre de formation de Sandoz à Muttenz (SAZM) Un modèle de blocs pour l'école professionnelle

Au lieu de suivre, un jour et demi par semaine, des cours à l'école professionnelle, l'apprenti participe à un enseignement par phases. Les phases d'enseignement durent dix semaines pleines et alternent avec les périodes de formation pratique dans l'entreprise (douze périodes de formation en trois ans), ce qui facilite l'imbrication de la théorie et de la pratique.

Le modèle des phases a été lancé en 1975 par l'OFIAMT en tant qu'expérience. Depuis lors, il a été constamment amélioré. Le but est de former la relève professionnelle dont l'entreprise a besoin pour ses laboratoires et ses centres de production. Pour y parvenir, Sandoz a créé le SAZM, l'école pour laborantines et laborantins en biologie Sandoz-Wander à Berne, et l'unité d'apprentissage pour les centres de production de Muttenz. La base de toutes les formations dispensées repose sur la législation fédérale relative à la formation professionnelle, sur les législations des cantons concernés - l'école professionnelle dépend du canton - ainsi que sur les règlements particuliers des formations édictés par l'OFIAMT.

Le SAZM s'est fixé pour objectif de former des jeunes *compétents dans leur spécialité, autonomes, capables de travailler en équipe, polyvalents, qui trouvent du plaisir à travailler et qui soient flexibles*. On admet à la formation des jeunes que l'on pense être susceptibles de se développer, des jeunes en deuxième formation et, parfois aussi, des adultes. Les apprentis sont soutenus *en fonction de leurs propres possibilités* et préparés en vue d'entrer dans des écoles qui leur permettront d'acquérir d'autres formations. Depuis 1993, une classe de l'EPS (laborantines et laborantins) est ouverte en vue de préparer à la *maturité professionnelle*. Le temps passé à l'école est alors plus important que celui consacré aux stages pratiques.

Des camps pour apprentis, des chantiers de travail dans des communes ou des institutions, un programme vaste et varié d'options (obligatoires), et d'autres projets encore contribuent à la promotion des jeunes. Quatre enseignants relevant des domaines des branches de culture générale, de la connaissance des métiers et de la pratique jouent le rôle de personnes de référence pour chaque classe. Tous les lundis matin, les quatre maîtres dispensent en *teamteaching deux heures, dites heures du maître de classe*, aux classes de chimistes. Ces deux heures servent principalement à la planification du travail, à la discussion et à la résolution de problèmes et de conflits, mais aussi à la réflexion.

Pendant les phases de formation, le mercredi après-midi est consacré à *l'anglais et à des cours d'appui*. Les apprentis les fréquentent en fonction de leurs besoins individuels après discussion entre les maîtres et eux. Ces cours sont donnés par des maîtres de l'extérieur. Les enseignants du centre sont en effet occupés à ce moment-là par des *séances d'équipes et des conférences à caractère théorique*. De même, le mercredi après-midi, les classes de laborantins et d'auxiliaires de laboratoire ont au programme de l' „*Openlearning*“; il s'agit d'une plage consacrée à l'étude personnelle et à l'exécution de projets. Les élèves qui sont dispensés des cours de culture générale, par exemple les détenteurs d'une maturité qui accomplissent un apprentissage plus court, bénéficient eux aussi de l' „*Openlearning*“ à ce moment-là.

L'un des avantages les plus importants que l'on attribue au modèle des phases, par rapport au modèle traditionnel de l'école professionnelle, réside dans le fait qu'on peut déceler beaucoup plus rapidement les forces et les faiblesses de l'apprenant, et prendre des mesures ciblées avec l'offre d'appuis individuels. Les examens de fin d'apprentissage, pour cette raison, produisent de très bons résultats.

Seul le vendredi après-midi suscite encore de l'insatisfaction, parce qu'il doit - en raison d'une prescription du Service de la formation professionnelle - se dérouler toujours dans le Centre de formation, c'est-à-dire aussi pendant les blocs de formation en entreprise.

A contacter: F. Wyniger, Rektor der Berufsschule SAZM Muttenz, Kriegackerstrasse 30, 4132 Muttenz

33	BS	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
----	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

33. **Cycle d'orientation de Bâle-Ville** **Un modèle d'école globale, de trois ans, à différenciation interne**

Un nouveau chapitre de l'histoire de l'école s'est ouvert en août 1994 dans le canton de Bâle-Ville. Le degré secondaire I à trois voies (école secondaire/école de culture générale/gymnase section longue) est remplacé par un cycle d'orientation (Orientierungsschule, OS) de trois ans, lui-même suivi d'un cycle de formation complémentaire (Weiterbildungsschule, WBS) de deux ans ou d'un gymnase (section courte) d'une durée de cinq ans. La réforme engagée comprend aussi une diversification des formes d'apprentissage et de nouvelles formes d'évaluation.

C'est un taux de passage trop élevé des élèves primaires dans les gymnases (plus de 40%), au détriment croissant des écoles secondaire et de culture générale, ainsi que le fait que la décision de passage devait être prise au cours de la 4e année primaire, qui ont conduit à une restructuration du degré secondaire I sur des bases fondamentalement nouvelles.

Dans les années septante déjà on avait tenté d'opposer un nouveau modèle d'école à la tendance qui poussait vers les gymnases; une expérience pilote avait été mise en place. Le projet fut cependant repoussé par le peuple à cause de ses coûts. Une seconde démarche conduisit ensuite au développement du modèle présenté ici, qui fut accepté en 1988 en votation populaire. Le Grand Conseil décida au printemps 1990 de faire démarrer l'OS en 1994 et la WBS, avec le gymnase (section courte), en 1997.

Dans le cycle d'orientation, une séparation intervient, pour les élèves *de 7e année*, en fonction de leurs goûts et de leurs capacités, mais pour les *disciplines en option* et pour les *cours à niveaux* seulement. Ce n'est qu'au cours de cette année scolaire que la *décision du passage* au degré secondaire II doit être prise. Les enfants sont à ce moment plus autonomes et plus mûrs, ils connaissent leurs forces et leurs faiblesses; les erreurs sont par conséquent plus rares. Du moment qu'il n'y a pas de possibilité de redoubler, on estime que les différences d'âges dans les classes vont être plus faibles qu'aujourd'hui et on s'attend que le taux de passage au gymnase oscille autour de 25% environ.

Des *nouvelles formes d'apprentissage* (ELF), telles que l'enseignement par projet ou l'enseignement en atelier, ou les plans hebdomadaires, proposées à côté des formes traditionnelles, doivent permettre de faire progresser les enfants de manière individuelle. Cette *promotion, fondée sur le principe de la globalité*, est appuyée par une offre large d'*options facultatives* dont l'enseignement peut être suivi, en commun, par les élèves des classes régulières, ceux des classes spéciales à effectif réduit et ceux des classes pour allophones. De même, des *heures de prise en charge individuelle* sont proposées, au cours desquelles on peut travailler, par exemple, sur les difficultés

d'apprentissage. On ne donne plus de notes chiffrées, mais les qualifications font l'objet de *rapports d'apprentissage écrits* correspondant à des *objectifs d'apprentissage* bien définis.

„Le moins possible d'enseignants par classe, le moins possible de classes pour chacun des enseignants“, telle est l'idée qui préside à la formation d'équipes pour les classes. Le *cahier des charges des enseignants de l'OS* est par conséquent *élargi* par des exigences telles que de travailler en équipe, d'élaborer de nouveaux matériels d'enseignement, de dispenser des heures d'appui ou de développement individuel, de proposer des options à caractère interdisciplinaire ou dépassant le cadre de la classe, d'accroître le nombre des entretiens avec les parents et des conversations à caractère de conseil avec les enfants. Cela implique, pour les enseignants, qu'ils se perfectionnent tant dans leurs spécialités que par rapport à leur activité sur leur place de travail; une offre de cours, certains obligatoires, d'autres facultatifs, concrétise ce besoin.

Les *écoles de quartier*, qui sont *dirigés par une équipe de trois enseignants*, disposent de *compétences administratives et pédagogiques précises* qui leur sont attribuées par le *rectorat de l'OS*. Ainsi, ces unités scolaires peuvent-elles définir *leur profil propre*. Dans trois d'entre elles, il est prévu d'instituer une *école intégrée à horaire continu* constituée d'une classe régulière et d'une classe spéciale à effectif réduit.

Bibliographie: „Die Schule für Ihr Kind“, 1993, Erziehungsdirektion Basel-Stadt

A contacter: Basler Schulreform, Projektleitung, Rebgasse 28, 4058 Basel

34	BS	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
----	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

**34. Cycle de formation complémentaire de Bâle-Ville
Un modèle d'école secondaire, de deux ans, avec des classes
hétérogènes**

Le cycle de formation complémentaire (WBS), dont le démarrage est prévu pour le mois d'août 1997, fait suite au cycle d'orientation (OS). Il s'étend sur la 8e et la 9e années de la scolarité obligatoire et offre en outre une 10e année. Il est destiné d'abord aux élèves qui entreprendront par la suite un apprentissage ou entreront à l'école supérieure de commerce ou à l'école de degré diplôme; le raccordement au *gymnase* reste cependant possible.

La WBS se fixe pour but d'élargir et d'approfondir la *formation* de ses élèves *en culture générale*. Pour cela, elle proposera un éventail diversifié de disciplines obligatoires et d'options; les *disciplines obligatoires* que sont *l'allemand, les mathématiques et le français* seront dispensées en *cours à niveau* et les *options* seront organisées en *ateliers*

semestriels. Afin d'aider les élèves à se trouver une voie de formation qui convienne à leurs capacités, leurs intérêts et leurs goûts, une discipline nouvelle sera offerte, la *préparation au choix d'une carrière professionnelle*.

Comme c'est le cas dans le cycle d'orientation, les élèves doivent pouvoir disposer d'*heures de prise en charge individuelle* (dépannage, élimination de difficultés d'apprentissage, études guidées). L'enseignement par niveau, dans les disciplines obligatoires, repose sur le principe de la *perméabilité*. Si l'élève change de niveau dans un sens plus exigeant, il peut disposer d'un nombre limité d'*heures de rattrapage*. Un groupe de travail a été constitué pour résoudre la question de l'intégration des élèves de langue étrangère: faut-il les laisser comme jusque-là dans des classes pour allophones ou doivent-ils rejoindre un groupe d'apprentissage de l'allemand?

Pas plus que pendant le cycle d'orientation, *les élèves de la WBS ne peuvent redoubler leur classe*. L'évaluation des élèves se fait d'une part avec des *notes chiffrées*, car ces dernières constituent un élément important sur lequel les patrons s'appuient pour décider de conclure un contrat d'apprentissage. Mais, d'autre part, le *comportement face à l'apprentissage et au travail* fait l'objet d'une appréciation consignée dans un *rapport d'apprentissage*. Ce dernier pourra éventuellement être intégré au certificat.

Le *cahier des charges* des enseignants comprend les mêmes compléments que ceux des maîtres de du cycle d'orientation. Il s'y ajoute l'enseignement de la préparation au choix d'une carrière professionnelle.

On prévoit d'ouvrir *cinq établissements* de la WBS, avec chacun 8 à 13 classes parallèles de la même volée. Les problèmes posés par les dimensions de ces établissements et par l'éclatement des classes traditionnelles (enseignement par niveau, offre d'options, heures de prise en charge et d'appui, groupes d'apprentissage de l'allemand) doivent trouver une solution avec la constitution de *groupes de base*. *Trois à quatre classes parallèles sont rassemblées en une unité pédagogique et administrative*. La formation de cette unité doit répondre aux besoins et aux voeux des jeunes de 14/15 ans; elle doit ainsi leur assurer à la fois sécurité et insertion sociale. *Un nombre déterminé d'enseignants* sera responsable de chacun de ces groupes de base, qui devraient chacun, dans la mesure des possibilités, disposer de ses locaux en propre.

Une *10e année*, facultative, sera offerte sous *deux types* différents: *année de qualification* ou *année de préparation à la vie professionnelle*. Le premier type doit fournir aux jeunes les qualifications nécessaires aux formations professionnelles dont l'accès est réservé à des élèves ayant accompli dix années de scolarité. En outre, il doit faciliter l'accès aux écoles professionnelles supérieures et à la maturité professionnelle en mettant l'accent sur un approfondissement et un élargissement des disciplines de culture générale. Le second type est conçu comme une année de préparation à la profession, dont l'enjeu principal sera de tirer au clair les besoins, les capacités et les aptitudes des jeunes et de les préparer au passage dans la vie professionnelle.

Un groupe chargé de la direction du projet a entrepris, en été 1994, les travaux qui portent sur la conception du nouveau gymnase (section courte) de 5 ans. Il sera possible pour les élèves qui auront achevé le WBS de rejoindre le gymnase, soit directement, soit en passant par une classe de raccordement intégrée au gymnase.

A contacter: Basler Schulreform, Projektleitung, Rebgasse 28, 4058 Basel

35	FR	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
----	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

35. Ecole communale de Morat **Un projet ELF de nouvelles formes d'apprentissage**

Le projet d'innovation scolaire „Nouvelles formes d'apprentissage“ (ELF) mis en oeuvre dans la partie alémanique du canton - projet qui, pour le moment, réunit la 6e primaire et le degré secondaire I (6/3 ou 5/4) - bénéficie d'un accompagnement scientifique de l'Université de Fribourg. Le corps enseignant concerné s'est laissé gagner à une coopération intensive; on est ainsi parvenu à une grande efficacité avec des moyens modestes. A fin 1993, tous les collèges du cycle d'orientation de la partie alémanique du canton étaient parties prenantes au projet. L'expérience menée par l'Ecole communale de Morat suit cependant une voie particulière, puisque des mesures structurelles et d'organisation y ont été combinées avec une différenciation interne; aussi a-t-on renoncé délibérément à la différenciation externe caractérisée par les cours à niveau. En outre, cette expérience ELF illustre l'interrelation qui se produit entre les nouvelles formes d'apprentissage et l'évaluation des élèves.

Le souhait d'avoir plus de calme dans les classes et d'améliorer la formation à la vie sociale est à l'origine de l'abandon de l'enseignement par niveaux pratiqué jusqu'alors. Pour l'instant, 12 enseignants participent, à titre volontaire, à l'expérience scolaire de Morat. Ils se préparent au changement en suivant des cours de perfectionnement auxquels une grande importance a été attribuée. Une extension de l'expérience, interne aux écoles et fondée sur le volontariat des enseignants, est prévue pour tous les autres cycles d'orientation du canton. Chacune des expériences est menée par une direction de projet. Cette dernière se charge aussi de l'accompagnement scientifique des équipes et du perfectionnement. Les participants au projet n'ont aucune décharge horaire, mais le perfectionnement se déroule en partie sur le temps d'école.

Les enfants sont répartis au début de la 6e année dans trois types de classes (pratiques, générales et secondaires). Dès la 8e année, des *groupes d'enseignement* sont constitués, à l'intérieur des classes, pour le *français* et les *mathématiques*. *L'allemand* s'y ajoute en 9e année. La plus grande partie de l'enseignement est donnée à la classe entière, mais avec un souci d'*individualisation*. *Une leçon* par semaine est consacrée, pour les

élèves des classes générales comme pour ceux des classes secondaires, à un *enseignement séparé en deux groupes de performances*, dispensé dans les disciplines à niveaux par les mêmes enseignants.

La désignation U/G signifie „groupe d’enseignement du programme de base“; U/Z signifie „groupe d’enseignement avec compléments“. Des élèves de la filière générale peuvent suivre l’enseignement de ces disciplines dans une classe secondaire et inversement. Si l’on peut changer de groupe en tout temps pendant la 8e année, cela devient exceptionnel en 9e. La perméabilité entre les filières pratique, générale et secondaire est assurée. En ce qui concerne l’évaluation des élèves, on cherche de plus en plus à se servir de la maîtrise (plan d’apprentissage) comme norme. C’est le programme de base qui fait l’objet des épreuves de contrôle. Mais les compléments peuvent aussi être testés dans le sens d’une *évaluation formative*. Les élèves qui maîtrisent les savoirs complémentaires reçoivent un bulletin avec la mention „connaissances complémentaires“. Les élèves de la filière générale qui suivent l’enseignement d’une discipline dans la classe secondaire reçoivent la mention „classe secondaire“ ou „classe secondaire avec compléments“. Les élèves de la filière secondaire qui parviennent à maîtriser le programme complémentaire de leur classe atteignent le niveau du pré gymnasium.

A côté des buts qui touchent aux structures et à l’organisation, l’expérience vise aussi à donner plus de valeur à la *formation à la vie en société*. D’autres buts déclarés sont le maintien de la *compétence dans le domaine du savoir*, ainsi que le *développement de la compétence sociale et de la compétence de soi*. On cherche à atteindre ces buts en pratiquant *l’apprentissage par plan hebdomadaire*, *l’enseignement en atelier*, *l’enseignement par projet*, *des travaux sur sujets au choix* et d’autres nouvelles formes d’apprentissage, en faisant alterner ces dernières avec des méthodes traditionnelles d’enseignement. Par voie de conséquence, les horaires doivent être adaptés (enseignement par blocs).

Le travail d’équipe requis des enseignants, à titre volontaire, fonctionne bien. Jusqu’à ce jour, aucun problème digne de ce nom n’est apparu qui puisse être imputé à l’expérience. L’école ne connaît, par exemple, le problème de la violence que de façon marginale. Les élèves et les maîtres donnent l’impression d’être à l’aise.

A contacter: Direction du projet: W. Marti, A. Heutschi, P. Meier, Stadtschulen Murten, Ryf 62, 3280 Murten

36	SO	Prim	Sec I	Sec II	Mcl	Mspé	Cla	Ec	Com	Cant
----	----	------	-------	--------	-----	------	-----	----	-----	------

36. Modèle de direction d'école à Soleure, Weststadt (Ouest) Une école au profil pédagogique original

Dans le cadre des projets ELF, le corps enseignant de cette école a développé un projet d'école ainsi qu'un modèle de direction (direction en équipe). Ce modèle doit être constamment mis en question et adapté aux nouvelles circonstances et aux nouveaux besoins. Les élèves, les enseignants, le concierge, les parents, les autorités politiques, d'autres personnes encore qui sont en relation avec l'école, peuvent apporter leurs idées et leurs demandes et prendre une part de responsabilités.

Des locaux insuffisants, des classes surchargées, un nombre important d'élèves non germanophones et de parents appartenant à des milieux défavorisés, voilà les circonstances qui ont placé les enseignants de l'école du Wildbach, dans le quartier Ouest (une cité-dortoir de 6'500 habitants) devant de lourdes difficultés. Un changement à la direction des écoles, la construction du nouveau Collège „Brühl“ et le lancement simultané, par le canton, du projet ELF („Nouvelles formes d'apprentissage“) ont poussé des enseignants intéressés et engagés à créer le „*Groupe d'apprentissage Weststadt*“ en été 1991.

Tout en suivant des cours de perfectionnement ELF et des cours liés à leur pratique, l'équipe se mit à traduire dans les faits le *projet de nouvelle direction d'école*. Il comprend deux chapitres principaux, *le collège et son environnement* (concierge, parents, autorités politiques) et *le nouveau modèle de direction* (direction en équipe). Les enseignants commencèrent par élaborer un modèle de direction avant de désigner la direction proprement dite de leur collège.

Le modèle actuel, qui s'est concrétisé en projet pilote, est le produit d'un processus d'innovation d'une durée de quatre ans. Il rayonne aujourd'hui sur d'autres écoles de la ville. Cela semble écarter le danger qu'il ne subsiste qu'à l'état de modèle comme l'école coopérative du degré secondaire I de Dulliken.

Des nouvelles formes d'apprentissage, un enseignement interdisciplinaire réunissant des élèves de classes différentes, un enseignement en atelier, des projets et des activités qui se déroulent hors de la classe et du bâtiment, sont proposés par les *enseignants qui travaillent en étroite collaboration*. Cette collaboration doit permettre d'atteindre le consensus le plus large possible sur les buts du *développement du collège* et sur les moyens d'y parvenir. L'élément central qui supporte cette collaboration réside dans la constitution d'une *équipe d'enseignants*, qui, en dernière analyse, *jouit de la responsabilité*. La capacité que les enseignants ont à collaborer, leur ouverture et leur plaisir à innover définissent le profil de cette école. Les enseignants constituent des

groupes de travail pour entreprendre différentes activités. Une fois que l'équipe de direction a donné son feu vert, ces projets sont réalisés sous l'entièvre responsabilité des enseignants eux-mêmes.

Les enseignants travaillent davantage, mais ils ne le ressentent pas comme une surcharge. L'équipe de direction du collège a un rôle important; *elle est désignée par l'ensemble des enseignants, confirmée par le directeur des écoles et mise au bénéfice d'une décharge adaptée à ses tâches.*

Le modèle de direction d'école n'a pas été mis encore en pratique dans tous ses aspects: les *conseils d'élèves*, par exemple, font partie du concept d'ensemble. De même, il est prévu d'instaurer, à côté de la collaboration avec les parents, des conseils de parents et une conférence générale.

A contacter: B. Harder, R. Staudt, Schulleiterinnen, Schulhaus Brühl, 4500 Solothurn

Annexe 3: Index des mots et expressions clés

Seules sont mentionnées des illustrations dans lesquelles le mot ou l'expression clé revêt une signification centrale. De même, toutes les illustrations pertinentes ne sont pas citées.

Mots ou expressions	Illustrations de l'Annexe 2	Chapitres
A		
Ages différents, groupement d'élèves d'...	4, 12	5.2.5
Agir, compétence d'...	17, 31	5.3.1
Apprentissage		
- assemblée du groupe d'...	12	5.3.4
- atelier, laboratoire, bureau d'...	17	
- autonome et responsable	11, 12, 13, 17, 22, 31	4.3.2, 5.3.3
- contenus d'..., domaines d'...		5.5.1
- contrat d'...	31	5.3.3
- journal, rapport d'...	31	5.3.3
- nouvelles formes d'...	5, 11, 12, 13, 30, 31, 35	5.3
- par plan hebdomadaire ou journalier	12, 17, 29, 30, 35	4.3.2, 5.3.3
Appui		
- heures d'...	13, 30	5.2.6
- d'élèves ayant des difficultés scolaires	7, 12, 13, 24, 25	5.2.6
Artistique, contenus de l'enseignement	3, 11, 12, 19, 22, 31	4.3.2, 5.5.2
Assistance didactique	30	
Atelier, enseignement en...	11, 17, 18, 31, 35	4.3.2, 5.3.3
B		
Blocs		
- enseignement par journées, semaines	11, 31	5.3.2, 5.3.4
- horaires		5.7.2
C		
Cinq jours, semaine de...		5.7.3
Classes différentes, collaboration entre enseignants de classes ou degrés différents	11, 22, 31	5.3.4
Climat de l'école, de la classe	19	4.3.2
Club pour écoliers (Schülerclub)		5.7.2

Collaboration entre enseignants		
- en général	12, 13, 20, 22, 23, 27, 29	5.7.6
- de classes différentes	11, 22, 31	5.3.4
- de degrés différents	11	5.2.3
Communication, culture de...	17	4.3.2, 5.3.4
Compétences sociale et personnelle	5, 13, 17, 35	5.3.4, 5.5.1
Concept de formation		
- centré sur l'apprenti	17	
- centré sur des projets	17	
Conflits, aptitude à gérer les...	17	4.3.2, 5.3.1, 5.3.4
Coopérative, cycle secondaire à structure...	9, 27,	5.2.3
Cycle de classes, accomplissement individuel d'un...	4, 10, 12	5.2.5

D

Degré secondaire I		
- choix du type d'école par les autorités locales		5.2.4
- classes de base à groupes de niveaux	9, 27	5.2.3
- classes hétérogènes	7, 13, 16, 28, 33, 34	5.2.2
- organisation en vue d'appliquer de nouvelles formes d'enseignement		5.3.2
Degré secondaire II, écoles du...	11, 14, 22, 31	5.3.2, 5.3.4, 5.5.1, 5.6.1, 5.7.6
Degrés différents, collaboration entre enseignants de classes ou degrés différents	11	5.2.3
Détente, relaxation, techniques de...	18, 19, 20	
Différenciation		
- externe	13, 27, 30	5.2.3
- interne	12, 13, 16, 30, 35	5.2.2, 5.2.4
Doués, enseignement adapté aux élèves les plus...	12, 13	5.2.8

E

ELF, projet... (nouvelles formes d'apprentissage)	11, 31, 35	5.3.2
Entreprise, école en tant qu'...	20, 36	5.7.1
Equipe d'enseignants, formation d'une..., travail en...	11, 13, 14, 35, 36	5.7.1, 5.7.4
Equipe, aptitude à travailler en...	17	5.3.4
Evaluation des élèves		
- en général	20	5.4
- auto-évaluation	6, 10, 12, 31	5.4.5
- entretiens avec les parents	27	5.4.2, 5.4.5
- formative (favorisant l'apprentissage)	6, 12, 31, 35	4.3.2, 5.4.4

- nouvelles formes (auto-évaluation, compétence sociale)	12, 13, 30, 31, 35	5.4.1
- nouvelles formes (parents)	6	5.4.1, 5.4.3
- sans notes chiffrées	12, 25, 30, 31	5.4.1, 5.4.4
- sommative (orientée sur les objectifs)	6, 10, 12, 30, 31, 35	5.4.1, 5.4.3
Exemple, apprentissage par l'...	17	
Expérimentation, apprentissage fondé sur l'...	21	5.3.4
Expression, guidée / libre	3, 11, 12, 19, 22	5.5.2
<i>F</i>		
Formation professionnelle	17, 21, 23, 32	5.3.2, 5.3.3, 5.3.4, 5.7.6
<i>G</i>		
Groupes de niveaux d'apprentissage	12, 13	5.2.5
Gymnases	11, 14, 31	5.3.3, 5.3.4, 5.7.6
<i>I</i>		
Identité de l'école, profil propre à l'école	11, 14, 36	5.7.1
Individualisation de l'enseignement	11, 12, 13, 19, 30, 35	5.3.1
Individuel, rythme d'apprentissage...	11, 19	5.3.1
Intégration d'enfants souffrant de difficultés scolaires	7, 9, 12, 13, 24, 25, 30	5.2.6
Intégrée, cycle secondaire à structure...	7, 13, 16, 30, 33, 34	5.2.2
Interculturelle, éducation...	2, 22	5.2.7, 5.3.1
Interdisciplinaire, enseignement...	3, 11, 23, 31	4.3.2, 5.3.4, 5.5.1
<i>J</i>		
Just community		5.3.4
<i>L</i>		
Langues étrangères, apprentissage des...		5.6
- apprentissage précoce		5.6.2
- enseignement bilingue, plurilingue	2, 22	5.6.1
Libre choix, travail ou activités libres	3, 12, 19, 30, 35	4.3.2, 5.3.3
Locaux d'enseignement, équipement des...	12, 19	4.3.2
<i>M</i>		
Matériels pour l'enseignement et l'apprentissage		5.3.1
<i>N</i>		
Niveaux	13, 27, 30, 35	5.2.2 - 5.2.4

<i>O</i>			
Ordinateurs dans des classes primaires	10		4.3.2, 5.3.3
Ouverture de l'école	21		5.7.2
<i>P</i>			
Parents			
- collaboration	13, 30		5.7.2
- participation, coresponsabilité	3, 5, 13		5.4.2
Perfectionnement des enseignants			
- en général			5.7.4
- axé sur un problème ou un projet	11, 13, 30, 31, 35		
- axé sur l'innovation	1, 5, 15, 18		
- centré sur l'école, le lieu de travail	30, 31		
Performances, maintien des exigences en matière de...	35		4.3.2, 5.2.8, 5.3.1
Phases		cf. Blocs	
Plan (hebdomadaire ou journalier), apprentissage par...	12, 17, 29, 30, 35		4.3.2, 5.3.3
Processus d'apprentissage, réflexion sur le... (métacognition)	12, 22, 31		4.3.2, 5.3.3
Projet, travail sur..., enseignement par...	11, 12, 17, 19, 22, 23, 30, 31, 35		4.3.2, 5.3.4
<i>Q</i>			
Qualification des enseignants	18		5.7.5
Quartier, écoles de...			5.7.2
<i>R</i>			
Réussite, école de la...			5.2.9
Rôles, nouveaux... (enseignants, élèves)			5.3.1
<i>S</i>			
Socialisation, formation à la vie en société	12, 13, 30, 31, 35		5.3.1, 5.3.4
Sport, accents particuliers sur le...			5.5.3
Statut des enseignants			5.7.4
Suppression des classes d'élèves du même âge	4, 12		5.2.5
<i>T</i>			
Teamteaching	11, 22, 28, 29, 30, 31		5.3.4
Techniques de travail et d'apprentissage, acquisition de...	3, 8, 12, 17, 24		5.3.3
Tutorat	4, 12		5.2.5, 5.3.4
<i>V</i>			
Vie, école en tant qu'espace de...			5.7.2