

# Un Siècle d'éducation en Suisse Romande (1)

# Éducateur

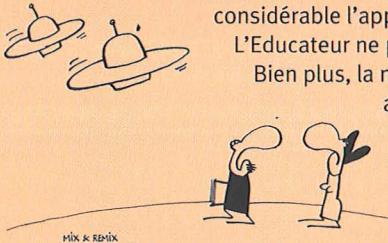
<http://www.revue-educateur.ch>

<http://www.le-ser.ch>

s er



**Un siècle d'éducation en Suisse romande (1)**



La richesse de l'histoire de l'éducation en Suisse romande est immense, comme a été considérable l'apport des associations d'enseignant-e-s et de leur journal. L'Éducateur ne pouvait pas manquer d'y consacrer un numéro spécial. Bien plus, la matière étant importante et grâce au travail majeur réalisé avec compétence par Simone Forster et Josianne Thévoz, ce sont deux numéros spéciaux qui sortent entre novembre 2002 et mars 2003. Puissent ces ouvrages être utiles à toutes et à tous, pour que vive et se développe la meilleure école possible en Suisse romande.

## Un siècle d'éducation en Suisse romande (2)

paraîtra en février ou mars 2003

### Ce deuxième numéro spécial abordera les thèmes suivants:

Disciplines et didactiques, Evaluation des élèves, des enseignants et enseignantes et des systèmes, Formation des enseignants et des enseignantes, Le siècle en raccourci et visions de l'avenir de l'école



**Georges Pasquier 1 Editorial**

**Simone Forster 2 Samuel Roller: Un pédagogue qui traverse le siècle**

**Josianne Thévoz 5 Trente-neuf congrès pédagogiques 1866-1999**

### Missions de l'école d'hier à aujourd'hui

**Josianne Thévoz 6 Mission de l'école: l'instruction populaire**

**Lucien Criblez 8 Coordination scolaire et politique éducative fédérale au XXe siècle**

**Simone Forster 12 Santé et prévention: un partage difficile entre famille et école**

**Simone Forster 16 La morale à l'école ou l'art de faire éclore les vertus des citoyens**

### Structures de l'école obligatoire

**Josianne Thévoz 20 A l'école des petits, développement de l'école enfantine**

**Simone Forster 22 Petite histoire de l'école enfantine**

**Simone Forster 24 De la coordination de l'école primaire en Suisse romande**

**Josianne Thévoz 26 Les structures de l'école obligatoire**

**Simone Forster 28 L'enseignement secondaire: histoire de sa lente démocratisation**

**Daniel Bain 31 Chronique d'une réforme annoncée: les avatars d'un tronc commun à Genève au XXe siècle**

### Plan d'études et réformes

**Josianne Thévoz 38 Un programme commun**

**Olivier Maradan 40 De CIRCE au PECARO**

**Philippe Perrenoud 48 Les conceptions changeantes du curriculum prescrit: hypothèses**

### Au fil du temps

**Simone Forster 52 L'école au temps de l'exposition nationale de Berne de 1914**

**Simone Forster 55 L'école au fil de deux guerres**

**Simone Forster 58 La percée des filles**

**Madeleine Zulauf 61 La démarche prospective en éducation**

**64 Au travers des congrès**

Prix: Fr. 9.-

**Educateur**  
N° spécial 2002

Photos de couverture:

photo du haut:

«Tiens-toi droit!», Ed. d'en bas

photo du milieu:

Sierre, 1946

© Charles Kern, Médiathèque

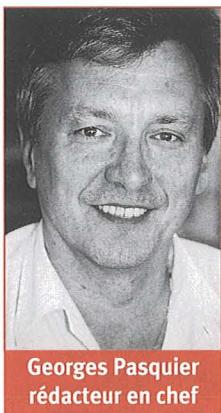
Valais – Martigny

photo du bas:

© Philippe Martin

Graphisme: Luli Trujillo

# Edito



Georges Pasquier  
rédacteur en chef

## Nous ne sommes qu'un maillon de l'histoire

«Jamais plus qu'aujourd'hui on a dû demander autant à l'école, jamais donc il n'a fallu aux maîtres autant d'habileté et de dévouement. Aussi, notre responsabilité à tous est-elle immense, effrayante, car on accuse assez volontiers l'école de tout le mal dont souffre notre époque.»

Ces phrases, terriblement actuelles, ont été écrites en 1866 (voir p. 7). Si l'on devait ne garder à l'école qu'une discipline qui puisse englober toutes les autres, il faudrait garder l'histoire. Pour voir d'où l'on vient, ce qui a été pensé, essayé, imaginé, réalisé avant nous et que nous pensons être les premiers à mettre en œuvre.

Ainsi, dans le domaine de l'éducation, un regard en arrière s'impose, tant est riche cette longue quête professionnelle, tant les idées et les réflexions ont de tout temps été très en avance sur leur époque, tant est désespérant le fait que la résistante et étouffante réalité l'a toujours emporté face aux enthousiasmes de nos prédécesseurs.

Visiter plus d'un siècle d'éducation en Suisse romande, c'est découvrir l'extraordinaire évolution de notre

société, c'est couper court aux jérémiades des pleureuses, c'est mesurer l'engagement des enseignants de toutes les époques, c'est s'émerveiller de l'héritage qu'ils nous ont laissé, c'est être fiers d'appartenir à une organisation qui a traversé 150 ans d'école, c'est enfin et surtout, se persuader que cette profession n'est vivante qu'habitée par des personnes vivantes, et que «vivre, c'est ne pas se résigner»<sup>1</sup>.

Nous ne sommes qu'un maillon de l'histoire, mais tâchons d'être un maillon fort. «La vraie générosité envers l'avenir, consiste à tout donner au présent»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Albert Camus



MIX & REMIX

# Samuel Roller: un grand pédagogue qui a traversé le siècle



Samuel Roller:  
un grand  
pédagogue  
qui a traversé  
le siècle

Samuel Roller est né, le 2 février 1912, à La Chaux-de-Fonds où il fait ses classes et obtient son diplôme d'instituteur (1930). En 1934, il réussit le diplôme de pédagogie de la Faculté des lettres de Genève et, un an plus tard, celui de l'Institut des sciences de l'éducation.

En 1952, il devient professeur de pédagogie expérimentale à l'Institut des sciences de l'éducation puis, en 1955, codirecteur des Etudes pédagogiques. A cette même date, il soutient sa thèse de doctorat: La conjugaison française: essai de pédagogie expérimentale. En sont résultats les tableaux de conjugaison, donnés depuis à des milliers d'élèves de Suisse romande.

En 1958, il est chargé de cours de pédagogie expérimentale à la Faculté des lettres, codirecteur, avec Jean Piaget, de l'Institut des sciences de l'éducation et directeur du Service de la recherche du DIP.

Il devient professeur extraordinaire de pédagogie expérimentale à l'Ecole des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne, en 1965. De 1970 à 1977, il dirige l'IRDP. Il en est le premier directeur.

«Si vous  
ne participez pas  
à la construction  
permanente  
de l'école,  
vous commettez  
une faute grave»

«La dignité de l'homme n'est pas de se  
répéter mais de s'inventer»

## Samuel Roller raconte •

## Ma carrière pédagogique neuchâteloise

J'ai connu diverses périodes au cours de ma vie. Je reçus mon brevet d'instituteur à 18 ans en pleine crise économique. Il n'y avait pas de postes pour les jeunes. Je travaillai donc dans un institut privé de Boudry. Cette occupation me permit de suivre les cours de psychologie, de pédagogie et de philosophie de la Faculté des lettres de l'Université de Neuchâtel. Mon but était de passer l'examen du certificat d'aptitudes pédagogiques. Face au chômage, le Département de l'instruction publique avait, en effet, remplacé l'exigence de quelques années de pratique par celle d'une année d'études. Je passai l'examen. Je dus donner une leçon sur les fractions ordinaires au collège de la Maladière. Suivit une interrogation sur trois ouvrages de pédagogie. Deux étaient imposés. Le troisième était libre. Je choisis Alexandre Vinet «Famille, Education, Instruction». Un très grand esprit. J'ai obtenu ce certificat en 1931. Ainsi se terminait ma carrière pédagogique neuchâteloise.

## A l'Institut des sciences de l'éducation de Genève

A cette époque, on proposait une formation d'orientation scolaire et professionnelle à Genève, à l'Institut des sciences de l'éducation, l'Institut Rousseau. J'y suis donc allé. En été 1931, je suivis les cours de Claparède, Piaget et Rey notamment. C'est là que, dans un couloir, je rencontrais Robert Dotterens, directeur des études pédagogiques. *Vous avez un brevet d'instituteur*, me dit-il, *vous pouvez poser votre candidature comme suppléant*. C'est ce que je fis et, fin août 1931, je me trouvai dans une classe de campagne devant un aréopage d'inspecteurs. Je devais donner une leçon de lecture, de gymnastique, expliquer un problème et présenter un texte d'Alain. Je commençai et les experts silencieux qui m'écoutaient me dispensèrent de la gymnastique.

Deux jours plus tard, on me téléphona: *Passez demain à la direction de l'enseignement primaire*. J'y fus reçu par Albert Atzenwiler, directeur, dans un bureau en grand désordre. *Nous avons apprécié votre examen et nous vous proposons une classe de quatrième primaire à Plan-les-Ouates*. Je devins donc suppléant dans cette école où je fus très bien accueilli. Il me manquait les titres genevois. En automne 1932, je me suis présenté au concours des études d'instituteur, lequel se déroulait dans la salle du Grand Conseil. Il y avait de nombreuses branches au programme dont une dissertation sur un propos de Montaigne: *Toute autre science est dommageable pour qui n'a pas la science de la bonté*. Il fallait aussi faire une causerie devant les enfants avec, au fond de la classe, les experts et inspecteurs. On s'y préparait dans le bureau du directeur. Mon sujet *la beauté de Genève: ses parcs*. Je me sentais à l'aise parce que mon père, que j'ai peu connu, m'avait légué l'admiration de la nature, des arbres et des cèdres en particulier. Je me sentais en forme. J'avais devant moi trente garçons et je connaissais

certains d'entre eux car j'avais été moniteur dans une colonie de vacances à St-Gervais. Je pouvais les interroger par leur prénom, ce qui me donnait une certaine aisance. Je parlais, le jury notait. Au bout d'un moment, l'un d'entre eux posa son crayon et tous firent de même. Etait-ce bon ou mauvais signe? La cloche sonna et je pris congé. J'étais soucieux. Je sortis pourtant premier.

## A l'épreuve de la classe

Je n'avais plus de soucis financiers car j'allais recevoir une indemnité mensuelle comme tous ceux qui se destinaient au métier d'instituteur. Je reçus, en 1935, le diplôme de pédagogie de l'Institut des sciences de l'éducation. J'enseignai alors à l'école du Mail dans une classe d'application et expérimentale. Les enfants qui la fréquentaient devaient réintégrer les classes normales après un ou deux ans. Là, j'ai échoué, j'ai été chahuté. J'en garde un souvenir très douloureux. J'ai fait ce travail durant deux ans. J'ai senti tout de suite que j'étais responsable de cet échec. Ça m'a sauvé. Robert Dotterens qui m'avait choisi pour cette fonction m'a ensuite confié les classes normales. Ça a bien marché. Je fus donc instituteur jusqu'en 1948.

## Professeur de pédagogie expérimentale à l'Institut des sciences de l'éducation de Genève

Robert Dotterens me demanda de devenir assistant de Pierre Bovet en pédagogie expérimentale à l'Institut des Sciences de l'éducation. J'y travaillai donc avec une petite poignée d'étudiants. Nous faisions surtout des analyses de dictées. Une occupation assez ennuyeuse. Je devins ensuite assistant de Robert Dotterens. J'ai dû composer un texte avec des difficultés orthographiques à faire passer dans plusieurs classes. Il en résulta un petit fascicule «Les enseignements d'une dictée». Ce fut ma première publication dans la collection des Cahiers de pédagogie expérimentale de l'Institut Rousseau. En 1952, je devins professeur de pédagogie expérimentale. Mon sujet de préoccupation fut le dictionnaire et son usage dans les classes. Je pensais qu'il fallait donner aux enfants cet outil et leur apprendre l'usage. Ce fut un succès. Lorsque, dans les classes expérimentales, on passa à des dictionnaires colorés pour enfants, les élèves protestèrent. Ils voulaient leur ancien dictionnaire noir et blanc avec les pages de grammaire en couleurs. Ils considéraient qu'il leur était plus utile.

## Une école de vie: l'école active

Un mot qualifie les idées pédagogiques de Claparède: «Ecole active». Ce mouvement connut un vif succès. Alice Descoedres fut une des grandes prophétesses de l'école active à La Chaux-de-Fonds. Je me souviens de cette dame qui venait voir ma grand-mère. Il y avait deux classes de ce type à La Chaux-de-Fonds: celle de Marie Boucherin et celle de Maurice Gremaud. ...

---

Elles ont bien fonctionné et il s'en est fallu de peu que ma grand-mère et ma mère ne m'envoyassent dans l'une d'entre elles. Elles hésitaient. Finalement, elles ont renoncé et je suis allé chez Marie Huguenin, une bonne vieille institutrice froebélienne. J'ai donc appris à lire avec les plots du père Froebel. L'école active était l'école de l'élite éclairée. On en parlait beaucoup et, à mes yeux d'enfant, cette école avait des charmes. C'était une école heureuse. Lorsque je fus à l'école normale, je demandai l'autorisation d'aller dans la classe de Maurice Gremaud. Cela me fut refusé car ce n'était pas dans les normes. J'ai triché. Je m'y suis rendu deux jours durant. J'ai été si saisi que j'en ai pleuré dans le corridor. Cette pédagogie était vraiment émouvante. Quelques jours plus tard, j'ai visité William Perret qui tenait, à Neuchâtel, une classe d'école active. J'y ai vu un monde que je n'avais pas osé espérer. Une belle histoire, parmi tant d'autres, s'est passée dans sa classe. Un jour, un collègue lui confia un enfant: *Je ne sais pas qu'en faire, je te l'envoie, puisque tu es si malin.* William Perret accueillit ce garçon et lui dit: *Tu te promènes et tu verras si quelque chose t'intéresse.* L'enfant passa de groupe en groupe, inquiet et gêné. Il s'arrêta net devant un banc de menuisier. *J'aimerais faire une brouette pour mon petit frère. Très bien,* lui dit William Perret. *Tu peux t'y mettre.* Le gosse se mit à l'ouvrage, scia, cloua tant et si bien que les autres, admiratifs, le regardèrent faire.



© Nouvelles images SA

**Le chemin des écoliers – 1954**  
Le maître est celui qui permet aux enfants d'aller à eux-mêmes

*T'as pensé à la roue?* lui demanda-t-on. *Oui, ce sera «un rond de cabinet»* (le couvercle des toilettes). Ce qui fut fait.

On laissa cet enfant réaliser son désir profond qui était en lui de travailler le bois, on lui a permis d'être créateur. Toute la pédagogie est là. Cet enfant est devenu ébéniste. Le maître est celui qui permet aux enfants d'aller à eux-mêmes. L'école doit être un lieu où on puisse prendre conscience de soi et progresser dans la direction que ce soi-même nous montre.

### Le personnalisme: penser en homme d'action et agir en homme de pensée

Je fus, dans mon âme, un «personnaliste». J'ai beaucoup aimé la vision de Denis de Rougemont qui disait qu'il fallait penser en homme d'action et agir en homme de pensée. Le personnaliste c'est un humain qui va au fond de lui-même afin d'y découvrir sa vocation et qui conforme sa vie à cette vision qui grandit et qui mûrit en lui. C'est la vocation de tout humain. Ce qui compte, c'est l'homme créateur de lui-même, cet être unique appelé à être, à se faire et ainsi à continuer la création du monde. Je suis opposé au clonage. La dignité de l'homme n'est pas de se répéter mais de s'inventer.

### L'école ou l'art de révéler les êtres à eux-mêmes

Le rôle de l'école est d'aider les enfants à devenir ce qu'ils sont. Ça a été dit et redit depuis la Grèce antique: deviens celui que tu es. Il faut donc un environnement où les enfants trouvent du sens. Ce qui compte, c'est d'avoir une vision. On ne peut pas faire une école avec du n'importe quoi. Si elle ne fait pas des choses fondamentales, elle est condamnée. Il faut de la rigueur. Les tags me semblent révéler que quelque chose ne marche pas. Ils disent que les jeunes n'ont pas reçu la nourriture dont ils ont besoin.

### Du côté des maîtres d'école

Il faut demander à tout jeune qui commence sa formation: avez-vous la vocation d'être maître d'école? Si vous ne pouvez pas faire autrement, entrez. Tout maître doit pousser ce qu'il a de novateur en lui jusqu'à son point d'excellence. Pendant la formation, il faut dire aux jeunes: ce que vous avez à faire, c'est de vous interroger, d'employer ce temps à faire mûrir l'être que vous êtes. Si vous ne participez pas à la construction permanente de l'école, vous commettez une faute grave. Il faut qu'on sache qu'être maître d'école c'est exigeant, ce n'est pas pour n'importe qui.





# Trente-neuf congrès pédagogiques

# 1866-1999

Fondée en 1864, l'association des enseignants romands (la SIR<sup>1</sup> puis la SPR<sup>2</sup> et maintenant le SER<sup>3</sup>) a tenu à ce jour 39 congrès pédagogiques, le dernier en date s'étant déroulé en 1999<sup>4</sup>.

## S'unir, s'instruire mutuellement, faire progresser la pédagogie

Les buts de la naissante SIR en 1864, s'unir, s'instruire mutuellement, faire progresser la pédagogie, ont trouvé leur réalisation dans la convocation régulière de congrès pédagogiques, lieux de rencontres, de réflexion et de discussions.

Au XIXe et au début du XXe siècle les congrès se tiennent tous les deux ou trois ans et traitent plusieurs sujets. Le comité central propose les thèmes et choisit les personnes chargées de la rédaction des rapports. Les membres et les groupements régionaux étudient la question et transmettent leurs remarques au «rapporteur» qui rédige la synthèse et formule des propositions dans le «rapport du congrès». Les congrès de la deuxième moitié du XXe siècle traitent un seul sujet, confié à un rédacteur, une rédactrice ou un groupe, sous la responsabilité du comité central.

Un vif débat anime les séances du congrès avant l'adoption de thèses ou de résolutions. Ce sont ces rapports, ces discussions et les conclusions votées qui servent de base aux pages consacrées aux congrès de la SPR<sup>5</sup>.

### *Le mythe de Sisyphe Educateur N° 8 du 3 nov. 1983*

«Le préfacier du rapport SPR 1974 «L'Ecole, perspectives nouvelles», avait trouvé une belle image pour caractériser notre action, qu'elle soit d'hier ou d'aujourd'hui. Son propos avait pour titre «Le mythe de Sisyphe» (...) La réflexion commune des gens de la SPR n'aura jamais de fin. Elle est bien, à proprement parler, le rocher de Sisyphe. Lorsqu'on parcourt l'histoire de la SPR, on est frappé par la répétition des mêmes préoccupations qui relèvent, d'une décennie à l'autre, d'une... brûlante actualité. Remuer ce rocher, ajoutait l'auteur de la préface, en un effort qui se répète d'âge en âge, est un exercice qui, seul, nous rend dignes d'être».

**Jean-Jacques Maspéro**

<sup>1</sup> Société des instituteurs de la Suisse romande 1864-1889

<sup>2</sup> Société pédagogique de la Suisse romande 1889-1998

<sup>3</sup> Syndicat des enseignants romands 1998-

<sup>4</sup> Le répertoire des congrès est disponible sur le site internet du SER

<sup>5</sup> La SPR ayant signé les congrès du XXe siècle, nous employons son sigle pour toutes les citations, sans distinguer s'il s'agit éventuellement de la SIR ou du SER.

## Au fil des congrès

LE CONGRÈS SCOLAIRE  
DE FRIBOURG.  
—  
RAPPORT  
DU 1<sup>er</sup> JUIN 1866.  
DEUXIÈME SESSION DE L'ASSEMBLÉE GÉNÉRALE  
DES  
INSTITUTEURS DE LA SUISSE ROMANDE,  
RÉUNIS LE 5 AOUT 1866.  
Publié par décision de l'Assemblée.

### 1<sup>er</sup> congrès: Fribourg, 6 août 1866

1. Quelles sont les branches du programme primaire pour l'enseignement desquelles l'emploi d'un manuel est nécessaire ou simplement utile? Y aurait-il avantage à ce que ces manuels fussent rédigés d'une manière uniforme dans les différents cantons de la Suisse française? *Bolley*
2. Quel doit être le rôle de l'intuition dans l'enseignement élémentaire? A quelles branches s'applique l'enseignement intuitif? *Paroz*
3. L'Ecole primaire fait-elle tout ce qu'elle peut et tout ce qu'elle doit pour le développement moral de la jeunesse? *A. Bourqui*

### 2<sup>e</sup> congrès: Lausanne, 5-6 août 1868

1. Quels sont les moyens les plus propres à combattre les défauts et les mauvais penchants des élèves? Dans quelle mesure la famille doit-elle concourir avec l'école pour atteindre ce résultat? *Roger de Guimps*
2. Quels sont les meilleurs moyens à employer pour l'enseignement de l'orthographe? *Humbert*



# Mission de l'école: l'instruction populaire

L'étude des rapports montre un élan jamais démenti pour soutenir la cause de l'école publique: «*Nous voulons, dans toute la force du terme, le plus grand développement possible de l'instruction populaire*» peut-on lire dans les premières pages du premier rapport du premier congrès en 1866.

## Un élan jamais démenti

Pour parvenir à développer l'instruction populaire, la SPR, au fil des années, aura en point de mire le souci constant du bien des enfants, la place de l'éducation dans la société, la recherche du progrès en pédagogie, l'amélioration du statut et de la formation du corps enseignant. Mais que l'on se préoccupe de l'enseignement de l'orthographe, de la pénurie des maîtres ou du rôle de l'école populaire, tout doit contribuer à «permettre aux jeunes gens de devenir des citoyens éclairés sur leurs droits et leurs devoirs (...), à les éléver à la dignité d'hommes moraux et de citoyens indépendants.» (Congrès 1870)

On retrouve les mêmes buts cent ans plus tard: «*l'école doit offrir à chacun l'occasion de son plus grand progrès et amener chacun à participer pleinement à la gestion responsable de la société*.» (Congrès 1974)

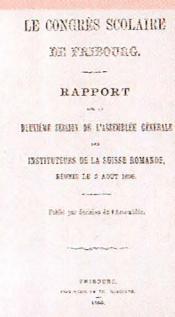
Le dernier congrès, à l'aube du XXIe siècle, réaffirme les mêmes priorités: «*L'école est une institution publique indispensable et prépondérante pour*

- conduire des êtres humains à se développer de manière optimale, sur les plans intellectuel, physique, social et artistique;
- construire, chez chacun, des valeurs universelles telles que la justice, la liberté, la tolérance et la solidarité;
- permettre à chaque individu d'acquérir les compétences et connaissances nécessaires à une participation active à la vie de son temps. (Congrès 1999)

## Au XIXe siècle, l'instruction et l'éducation morale

*L'instruction et l'éducation sont intimement liées dans les réflexions des congrès. L'éducation morale semble même être l'exigence première: «Le développement moral ne signifie rien moins que l'éducation proprement dite, dont l'ins-*

## Au fil des congrès



### 3e congrès: Neuchâtel, 20-21 juillet 1870

1. Quelle tendance faut-il donner à l'instruction et à l'éducation des jeunes filles, en vue de la position sociale de la femme? *Chappuis-Vuichoud*
2. Quelle est la meilleure manière de donner des leçons du soir aux jeunes gens depuis leur sortie de l'école à l'âge de 20 ans, pour les éléver à la dignité d'hommes moraux et de citoyens indépendants? *Saget*
3. L'école, l'instituteur et le projet d'organisation militaire pour la Confédération suisse *Bolley*

### 4e congrès: Genève, 29-31 juillet 1872

1. Quels sont les devoirs de l'instituteur envers la société? Quelles sont les obligations de la société envers lui? *J.-A. Verchère*
2. L'enseignement de la gymnastique est-elle nécessaire dans les villes et les campagnes? *Eugène Guerne*
3. Que doivent être les écoles complémentaires et professionnelles dans l'état actuel de l'enseignement? *B. Dussaud*

### L'ÉCOLE OBLIGATOIRE ET LA SÉLECTION SCOLAIRE



35<sup>e</sup> CONGRÈS SPR 1983  
SION 19 novembre 1983

truction n'est qu'un moyen». (*Congrès 1866*) En 1877, étudiant l'article 27 de la Constitution fédérale qui demande une instruction suffisante, le rapporteur propose que «l'instituteur s'efforce de développer harmoniquement (*sic*) les facultés physiques, intellectuelles et morales des enfants».

### Au XXe siècle, le développement personnel et les valeurs universelles

*A travers tout le siècle, les buts de l'école exprimés par la SPR restent les mêmes: «assurer à tous les élèves un développement physique suffisant, une instruction élémentaire solide, un développement intellectuel maximum, leur donner les moyens de choisir avec discernement la profession qui convient à leurs aptitudes et à leurs goûts, développer en eux le sentiment de la solidarité et de la responsabilité». (*Congrès 1920*) Ce qui est dit en 1920 sera répété à tous les congrès, seules les formulations seront différentes.*

*L'éducation morale, la leçon de morale, sera peu à peu remplacée par une «discipline éducative basée sur l'entraide», puis sur l'ouverture aux autres, sur la responsabilité et la citoyenneté.*

*Aux activités physiques et intellectuelles à développer s'ajoutent, selon les années, des activités manuelles, civiques et artistiques. «Tous les enfants ont droit au développement le plus complet dont leurs aptitudes personnelles les rendent capables; ceci sur le plan intellectuel, artistique, physique, moral et social.» (*Congrès 1962*)*

*Les membres de la SPR se sentent parfois un peu seuls dans leurs efforts pour promouvoir une école publique «instrument de libération et de promotion de l'ensemble de la population». C'est pourquoi, en 1974, lors du Congrès «L'Ecole, perspectives nouvelles», ils constatent «les carences du système éducatif actuel qui ne développe qu'insuffisamment certaines qualités primordiales comme, entre autres, l'équilibre personnel, la lucidité, le sens des responsabilités et de l'engagement» et estiment «que les finalités de l'éducation doivent être redéfinies en tenant compte, non seulement de l'évolution de la civilisation, mais aussi d'un projet de société, fruit d'une entreprise lucidement et volontairement déterminée».*

L'éducation s'avère un projet de société bien laborieux à définir démocratiquement. Pourtant, l'idéal SIR-SPR-SER, défini depuis 138 ans, est-il si difficile à accepter? ●

### Le développement moral et la responsabilité de l'école. Congrès 1866, rapport général.

*«Jamais plus qu'aujourd'hui on a dû demander autant à l'école, jamais donc il n'a fallu aux maîtres autant d'habileté et de dévouement. Aussi, notre responsabilité à tous est-elle immense, effrayante, car on accuse assez volontiers l'école de tout le mal dont souffre notre époque.»*

### Au fil des congrès



#### 5e congrès: St-Imier, 20-22 juillet 1874

1. Quels sont les meilleurs moyens pour former les instituteurs? Les écoles normales sont-elles absolument nécessaires et, en cas d'absence de ces établissements, par quoi pourrait-on y suppléer?  
*F. Maillard*

2. Quels sont les moyens administratifs et pédagogiques propres à obtenir avec l'instruction obligatoire, la fréquentation la plus régulière des écoles, tout en tenant compte de la position des parents? *R. Schaffter*  
3. Y aurait-il lieu de fonder pour les instituteurs de la Suisse romande, une caisse destinée à venir au secours de collègues qui, par suite de maladies ou d'autres causes indépendantes de leur volonté, seraient tombés dans le besoin? En cas d'affirmative, quels seraient les moyens les plus convenables de réaliser cette idée philanthropique? *F. Villommet*

#### 6e congrès: Fribourg, 18-19 septembre 1877

1. La nouvelle Constitution fédérale pose en principe (art. 27) que l'instruction doit être **suffisante**; mais ce terme étant vague et élastique, comment un programme détaillé de l'instruction primaire doit-il être rédigé? *Bolley*
2. Que doivent être les écoles enfantines? Quelle doit être leur organisation? Leur programme? Ces écoles doivent-elles se raccorder à l'école primaire? Doivent-elles revêtir un caractère public ou privé? *Caroline Progler*
3. L'enseignement historique qui se donne à l'école primaire doit-il tenir compte des données de la critique historique? Au cas affirmatif, dans quelle mesure faudrait-il le faire pour concilier les exigences de la vérité historique avec celles du patriotisme d'une part, et de l'autre avec la candeur et le sentiment moral du jeune âge? *A. Vulliet, père*



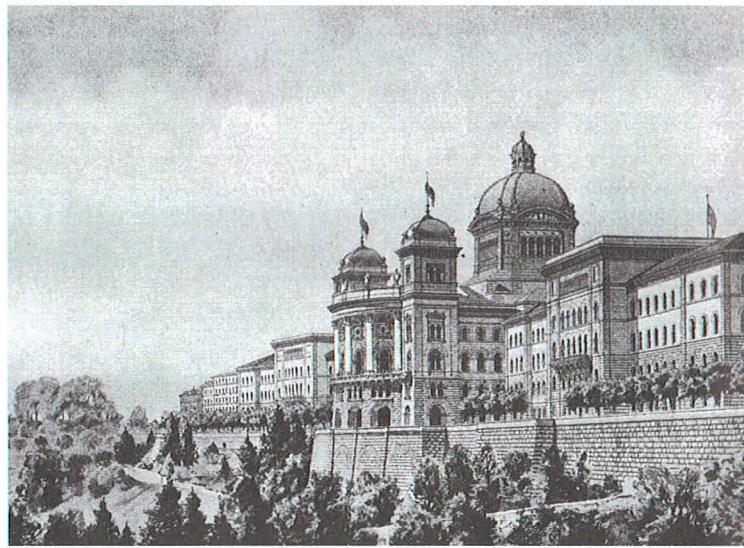
**SPR**

CONGRÈS SPR 1978



# Coordination scolaire et politique éducative fédérale au XXe siècle

L'organisation fédéraliste de la formation s'est maintenue tout au long du XXe siècle. Toutefois, dès 1950, on multiplie les efforts d'harmonisation des systèmes éducatifs. Cet article présente les tentatives entreprises afin d'assurer une réglementation minimale de l'école publique en Suisse. Il pose la question du sens d'une polarisation de la politique éducative sur les concepts de «centralisme» et «fédéralisme».



Palais fédéral (gravure d'époque)

## Principes constitutionnels du XIXe siècle

La Suisse, au cours de son histoire, ne connaît une véritable politique fédérale de formation que durant la République helvétique (1798-1803). Cet intermède n'eut, à vrai dire, guère de suites juridiques. Il marqua tout de même, à long terme et de manière symbolique, les bases d'une politique de formation démocratique. Celle-ci se concrétisa, fort modestement d'ailleurs, lors de la création de l'Etat fédéral de 1848. Pendant les discussions préparatoires, il fut question de donner à la Confédération une compétence éducative pour tout le système de formation. L'article 22 de la Constitution se résuma, toutefois, à ne lui attribuer que le secteur tertiaire, soit la compétence de créer une université et une école polytechnique. Cette disposition ne fut d'ailleurs que partiellement réalisée. La Confédération ouvrit, en effet, une école polytechnique à Zurich en 1855 mais il n'y eut aucune majorité en faveur d'une université fédérale. Les résistances étaient trop vives; elles étaient essentiellement politiques, confessionnelles, linguistiques et régionales.

En 1870, lors des discussions de la révision de la Constitution, le Conseil fédéral ne voulut tout d'abord pas modifier l'article constitutionnel sur ses compétences éducatives. Ce ne fut que le nombre élevé de pétitions pour des dispositions plus étroites qui décida les Chambres d'adopter les principes de l'éduca-

tion publique gratuite et obligatoire ainsi que la direction de l'enseignement par l'Etat. La Confédération acquit un droit de surveillance (art. 27). En combinaison avec l'article 49, la liberté de conscience et de croyance furent garanties et la laïcité de l'école affirmée.

Après l'adoption de la Constitution, le 19 mai 1874, un grand débat politique éclata sur l'interprétation et l'application de l'article 27. Dans la foulée, le Parlement décida de la création d'un poste de secrétaire de l'instruction publique chargé de rassembler les diverses données sur l'enseignement dans les cantons et de publier un rapport annuel. Il s'agissait, en fait, d'une première mesure de concrétisation de l'article 27. Un référendum contre cette décision aboutit et, en 1882, le peuple rejeta, à une grande majorité, les nouvelles propositions connues aujourd'hui encore sous le nom d'arrêté *du bailli scolaire*. Les dispositions d'exécution de l'article 27 de la Constitution de 1874 n'ont, à ce jour, jamais été édictées.

## Les subventions fédérales

Le XX<sup>e</sup> siècle commença par la mise en œuvre d'une politique fédérale de subventionnement de l'école primaire. En 1892, le Zurichois Théodore Cuti avait déposé une motion au Conseil national qui exigeait un soutien de la Confédération à l'effort éducatif des

cantons. Les recettes douanières assuraient alors à la Confédération une bonne situation financière et les cantons parvinrent à faire admettre que l'application de l'article 27 de la Constitution sur l'instruction obligatoire grevait lourdement leur budget et qu'un système de subventionnement fédéral n'était pas contraire audit article. Le Parlement soutint leur requête mais, pour ce faire, il fallait une base constitutionnelle explicite. Le 23 novembre 1902, l'article 27 bis fut adopté en votation populaire: *Des subventions sont allouées aux cantons en vue de les aider à remplir leurs obligations dans le domaine de l'instruction primaire. La loi règle l'exécution de cette disposition. L'organisation, la direction et la surveillance de l'école primaire demeurent dans les compétences des cantons sous réserve des dispositifs de l'article 27 de la Constitution fédérale.* Les subventions devaient contribuer à la formation et aux traitements des maîtres et assurer un certain équilibre entre les cantons financièrement forts et faibles. Au fil du temps, elles jouèrent un rôle de plus en plus marginal. En effet, dès 1950, les cantons durent faire face à des coûts éducatifs croissants en raison du développement du système éducatif. De plus, dès 1977, les subventions furent réduites afin d'équilibrer le budget fédéral. Le système prit fin, le 10 mars 1985, lors d'une votation populaire sur les mesures pour un nouveau partage des devoirs entre la Confédération et les cantons.

Le système des subventions fédérales à l'école primaire peut être rétrospectivement interprété comme un élément intégrateur du système de formation. Il venait en aide aux cantons sans porter atteinte à leur souveraineté. Les craintes des cantons catholiques conservateurs et des cantons romands d'une mainmise de la Confédération sur leurs compétences éducatives s'avérèrent infondées. Les subventions étaient allouées pratiquement sans condition. En fait, elles furent bien acceptées par les cantons. Elles ne représentaient d'ailleurs qu'une modeste partie de leurs dépenses éducatives et n'offraient pas de possibilités d'orienter les systèmes vers une certaine harmonisation. Dans certains cantons, ce schéma se reproduit aujourd'hui dans les relations entre les autorités cantonales et communales.

### Coordination scolaire par une révision de la Constitution?<sup>1</sup>

Les subventions furent donc sans effet sur la coordination scolaire. Dès 1950, toutefois, la question de l'harmonisation des systèmes éducatifs gagna d'importance en raison de la mobilité croissante de la population. A cette époque aussi, le développement, sans aucune coordination, des systèmes éducatifs cantonaux avait accru les disparités. En 1969, une initiative populaire de la section des jeunes du Parti des paysans, artisans et bourgeois (actuelle UDC)

demandait une meilleure coordination scolaire, tant de ses structures que de ses contenus. Elle exigeait aussi une compétence accrue de la Confédération dans ce domaine par une révision de l'article 27 de la Constitution. Cette initiative donnait plus de poids aux attaques parlementaires, qui, elles aussi, demandaient une révision de l'article constitutionnel. Le Conseil fédéral s'était fixé, dans les lignes directrices de sa politique gouvernementale 1968-1971, le but de formuler, d'entente avec les cantons, une politique globale à long terme de formation et de recherche. Il soutint donc, dans un premier temps, les objectifs de l'initiative populaire tout en demeurant attentif aux principes de la subsidiarité et de la souveraineté cantonale. Les choses changèrent quand la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) adopta, en 1970, le Concordat scolaire (voir plus bas). Le Conseil fédéral opta alors pour une politique qui tenait compte de l'opposition de la Suisse romande à l'initiative populaire. Il présenta un projet modéré pour un nouvel article 27 et recommanda le rejet de l'initiative du fait que plusieurs des importantes propositions de cette dernière figuraient dans le concordat. Il fallait toutefois, une révision constitutionnelle afin de délimiter plus clairement le partage des compétences entre la Confédération et les cantons. Simultanément, le Conseil fédéral présenta des propositions afin d'ancrer, dans la Constitution, la promotion de la recherche réalisée par la Confédération.

La révision de la Constitution devait introduire les nouveautés suivantes: le droit de toute personne à une formation correspondant à ses aptitudes, l'instauration d'une responsabilité commune de la Confédération et des cantons dans l'enseignement; la compétence de la Confédération de fixer les principes pour l'organisation et le développement de l'enseignement secondaire, de l'enseignement supérieur, de l'éducation des adultes ainsi que de l'octroi d'aides pécuniaires à la formation, l'introduction d'une compétence générale pour la Confédération de promotion de l'ensemble du système de formation et de la recherche scientifique et la généralisation de sa compétence à l'ensemble de la formation professionnelle. Les dispositions sur la formation et sur la recherche furent présentées séparément au vote populaire du 4 mars 1973. L'article sur la recherche fut adopté; celui sur la formation fut accepté par le peuple mais n'obtint pas le suffrage des cantons. Ainsi, la politique commune de formation des cantons et de la Confédération ne disposa pas de base constitutionnelle.

### Le Concordat scolaire et l'échec de la révision de l'article constitutionnel sur la formation

La CDIP avait mis l'accent, dans les années 1960, sur la nécessité d'une meilleure coordination scolaire. ...



Hans Hürlimann,  
chef du Département  
de l'instruction publique  
du canton de Zoug  
de 1962 à 1973,  
puis conseiller fédéral,  
fut le premier président  
de la CDIP des temps  
modernes (1969-1973).

Elle voulait réduire l'éclatement et les particularismes stériles du système éducatif. En 1970, après d'intenses préparatifs, elle adopta un concordat à l'unanimité, lequel avait pour but d'harmoniser les législations cantonales. Le président de la CDIP, Hans Hürlimann (qui devint conseiller fédéral), face à l'initiative populaire et aux interventions au Conseil national et des Etats dans le style *Kulturkampf*, avait peint le diable du centralisme sur la muraille et réveillé la vieille peur du *bailli scolaire*.

Le Concordat scolaire, toujours en vigueur sous sa forme originale, n'a pas, à vrai dire, de véritable caractère juridique. Il oblige les cantons signataires à adapter leur droit à ses règles contraignantes et recommande le développement de la coordination. Ses obligations sont les suivantes: l'âge d'entrée à l'école obligatoire est fixé à six ans au 30 juin (avec une tolérance de quatre mois sur la date limite); la durée de la scolarité obligatoire est d'au moins 9 ans à raison de 38 semaines d'école par an, au minimum; la durée normale de scolarité, depuis l'entrée à l'école obligatoire jusqu'à l'examen de maturité de 12 ans au moins et de 13 ans au plus; l'année scolaire commence dans tous les cantons à une date comprise entre la mi-août et la mi-octobre.

Après un début très prometteur – de nombreux cantons adhérèrent rapidement au concordat –, il y eut des résistances quant à la fixation à l'automne du début de l'année scolaire. En juin 1972, le peuple des cantons de Zurich et de Berne rejeta ce changement. La coordination des systèmes éducatifs s'avéra plus difficile qu'on ne l'attendait car l'instrument des recommandations se révéla trop peu contraignant. L'harmonisation des structures ayant échoué, la Conférence se concentra sur celle des contenus et essaya de coordonner les systèmes par la réforme des plans d'études. Finalement, la Confédération donna le coup de pouce décisif à l'unification. Un nouvel alinéa

3 bis de l'article 2 de la Constitution fut voté, à une forte majorité, le 22 septembre 1985, par le peuple et les cantons.

## Centralisme contre fédéralisme: un débat dépassé?

Le Concordat scolaire de 1970 a introduit dans le système helvétique un niveau intermédiaire de pilotage de nature intercantionale. Les problèmes de politique de formation au sein de l'école publique, celui de la coordination scolaire en particulier, sont de la compétence des cantons. La voie des concordats ou des accords en tant que contrats multilatéraux n'est pas du droit proprement dit. Elle requiert une adaptation des cantons aux dispositions concordataires. Chacun doit donc s'appuyer sur son propre droit. L'adhésion se fait juridiquement sur une base volontaire même si, de facto, il existe une forte pression pour coopérer. Ainsi les cantons non universitaires qui ne participent pas à l'accord intercantonal sur les universités du 20 février 1997 doivent s'attendre à ce que leurs étudiants soient discriminés si les possibilités d'études sont limitées.

Les pressions croissantes d'harmonisation qui s'exercent tant au sein de notre système de formation que sur le plan international, du fait de la mobilité des populations, font que la CDIP a adopté, dès le début des années 1990, un certain nombre d'accords en particulier dans le domaine tertiaire afin d'assurer une meilleure reconnaissance des diplômes cantonaux. Que la CDIP, du fait de son rôle d'organe central du fédéralisme coopératif, soit traitée de *bailli scolaire* ne manque pas d'ironie historique.

Les accords conclus complètent le concordat, lequel ne prévoit d'ailleurs pas de clause de révision. Celle-ci serait compliquée car elle impliquerait la création d'un nouveau concordat. Ainsi, les cantons participeraient en partie à l'ancien et au nouveau concordat. Face à cette situation, la Conférence plénière de la CDIP a récemment lancé le projet Harmos par lequel elle va poursuivre l'harmonisation de l'école obligatoire. Cette décision ne tombe pas par hasard car les cantons sont à nouveau menacés d'une réglementation fédérale. En effet, le Conseil national a accepté le 24 janvier 1998 une initiative parlementaire de Hans Zbinden, laquelle demande un nouvel article constitutionnel sur la formation qui confère à la Confédération de plus amples compétences de coordination. De plus, un nouvel article constitutionnel sur les hautes écoles qui relèveraient d'une compétence partagée entre la Confédération et les cantons a déjà dépassé la phase de consultation.

Les cantons n'agissent-ils pour se coordonner que sous la menace d'une réglementation fédérale? Les solutions intercantionales empêchent-elles la mise en œuvre de bonnes solutions fédérales? Les anciens schémas qui opposent centralisme à fédéralisme (et ceci est aussi valable pour le soi-disant fédéralisme coopératif) ne

sont plus à même de résoudre les problèmes de politique de formation face à la mobilité de la population, à l'importance croissante des dimensions internationales de la politique de formation et à l'importance relative des structures par rapport au processus de formation (Pisa). Il faudra chercher des solutions aux multiples problèmes à divers échelons: communes, groupements de communes, régions, groupement de cantons, suisse, transfrontalier et international. Divers niveaux peuvent d'ailleurs être associés car les lois cadres et les dispositions d'exécution ne se situent pas toujours au même niveau politique. Les cantons devront donc coopérer entre eux et avec la Confédération. La coordination scolaire ne sera pas favorisée si les règles globales pour la Suisse sont fixées dans des concordats qu'il est diffi-

cile de réviser. Il est donc nécessaire de relancer la discussion sur un article constitutionnel cadre de formation et sur les mécanismes qui permettent de transposer les concordats dans la législation fédérale c'est-à-dire de les déclarer contraignants pour tous. C'est l'unique manière de garantir et d'assurer le développement de l'*'acquis communautaire'*, issu du fédéralisme coopératif.

Traduction Simone Forster, collaboratrice scientifique à l'IRDp

<sup>1</sup> Cette présentation ne traite pas de la coordination scolaire des diverses régions linguistiques. Celle-ci est d'ailleurs plus avancée en Suisse latine qu'en Suisse alémanique.

\* En français dans le texte



MIX & REMIX



# Santé et prévention: un partage difficile entre famille et école

Quand l'Etat a décrété l'obligation scolaire, il a pris en charge une partie du rôle éducatif des parents. Il lui incombaît certes d'instruire mais aussi d'éduquer. Ce partage des compétences ne se fit pas sans heurts ni incidents de frontière. Aujourd'hui encore, il pose problème.

**P**ès la fin du XIXe siècle, la Suisse fut à l'avant-garde de la médecine scolaire. Nombre de ses médecins acquièrent une renommée internationale. Ce fut le cas du Neuchâtelois Louis Guillaume dont l'ouvrage *Hygiène scolaire* (1864) fit le tour de l'Europe. L'Etat, écrit-il, qui chez nous rend l'instruction gratuite et obligatoire, en prenant une partie des droits des parents sur leurs enfants, doit aussi accepter les devoirs de sa tâche, et s'efforcer d'assurer aux jeunes citoyens toutes les conditions désirables d'un développement complet. Il devra les placer dans un milieu à la fois salutaire pour leur intelligence et pour leur corps, et veiller à ce que rien, dans les programmes et dans les lieux consacrés à l'étude, ne porte préjudice à l'harmonie de leur constitution, et ce devoir devient d'autant plus pressant, lorsque, comme chez nous, le niveau des études primaires et secondaires est sans relâche élevé. Je

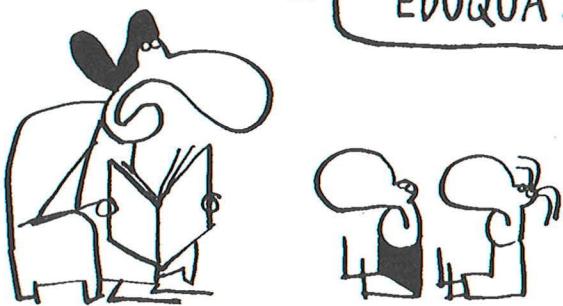
*serais heureux si je réussissais à détourner en partie les esprits de cette tendance fâcheuse qui donne tout au développement de l'intelligence et à les ramener par les conseils de l'hygiène à la nécessité d'une bonne éducation physique.*

## Attention enfants!

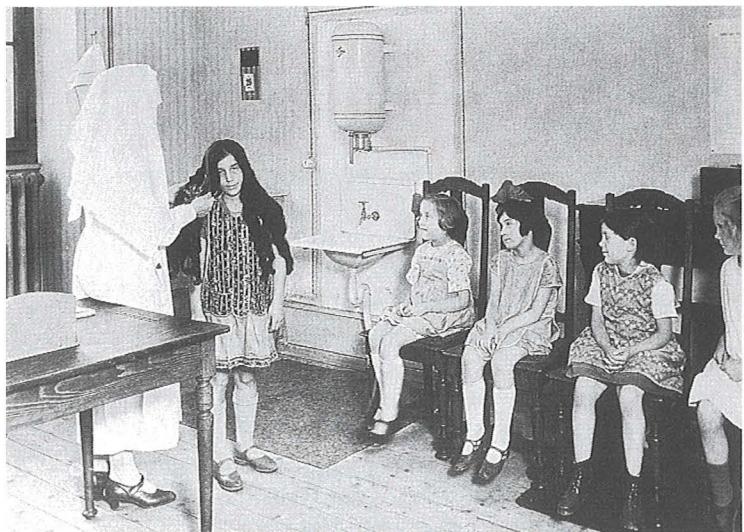
L'Etat était désormais responsable des enfants qui lui étaient confiés. Il lui fallait tout mettre en œuvre pour construire des écoles aérées, saines, conformes aux règles de l'hygiène. Les médecins scolaires firent de sérieuses enquêtes «ergonomiques» sur le matériel, préconisaient l'achat de pupitres et de chaises adaptables à la taille des enfants. Ils s'inquiétèrent des méfaits de la position assise prolongée, du poids des cartables, du surmenage. L'immobilité forcée des enfants durant 5 à 6 heures par jour fut jugée excessive et contraire au bon développement physique et psychique. On préconisa des exercices de gymnastique quotidiens en salle ou dans les préaux. De plus, nombre de médecins s'en prirent aux devoirs scolaires qu'ils jugèrent trop longs, trop difficiles et sans véritable sens pour les enfants. Ils recommandèrent d'en donner peu, surtout en hiver. De nouvelles maladies scolaires furent recensées: les céphalées, les anomalies de la vision, les déviations vertébrales. Le docteur Combe écrivit en 1893, *Résumé d'hygiène scolaire à l'usage des maîtres et maîtresses des écoles de la ville de Lausanne*. Ses recommandations se fondèrent sur une vaste enquête recensant 4000 élèves. *Il faut supprimer ou limiter les travaux écrits à la maison et restreindre les mémorisations. Combien de fois n'en avons-nous pas trouvé, dans nos visites médicales du soir, de ces pauvres enfants pâles, fatigués, à moitié endormis, essayant de comprendre la leçon du lendemain* (Combe 1893).

Le docteur Guillaume recommandait, en 1864 déjà, une récréation de dix minutes après chaque heure d'enseignement. Il s'insurgeait contre les horaires chargés et cet empressement à rajouter sans cesse de nouveaux objets d'études. Il préconisait trois à quatre heures de leçons intensives pour les élèves des petits degrés, cinq dès 10 ans. Le temps libre ainsi dégagé serait utilisé pour des excursions, des leçons de géographie, de sciences naturelles et de dessin en plein air ainsi que pour d'autres

... "ET ILS VÉCURENT MALHEUREUX  
ET EURENT BEAUCOUP TROP  
D'ENFANTS..."  
ATTENDEZ, L'HISTOIRE FINIT BIEN:  
"L'ÉCOLE DEVINT OBLIGATOIRE ET  
C'EST ELLE QUI LES  
ÉDUQUA !!"



MIX & REMIX



Examen des chevelures, vers 1935

du brossage régulier. Elles devaient assister à toutes les douches (introduites dès la fin du XIXe siècle) données aux filles et aux garçons et examiner discrètement l'état de leurs vêtements. Leur statut était difficile et leur mission délicate. Les parents considéraient souvent leurs interventions comme une intrusion dans leur sphère privée.

### Les maladies de la malnutrition

Dès la fin du XIXe siècle, un problème récurrent préoccupa infirmières et médecins scolaires: les maladies de la malnutrition (rachitisme, anémie, dysenterie). Elles affectaient les enfants pauvres des classes ouvrières qui, souvent, n'étaient nourris que de pain et de café au lait. On préconisa l'ouverture de cuisines scolaires. Genève, La Chaux-de-Fonds et Lausanne firent œuvre de pionnier et inculquèrent aux enfants les règles de la nutrition, l'hygiène et les manières de table. *Elever une génération saine et vigoureuse, c'est couper la mendicité à la racine, diminuer le nombre de fainéants et de vagabonds. En donnant le nécessaire aux pauvres, on sapera l'anarchisme par sa base.* (Cuisines scolaires de Lausanne, 1897.) On servait surtout de la soupe, des légumes et du pain. Des charrettes sillonnaient le marché afin de récolter les marchandises invendues ou les dons.

Les cuisines scolaires firent couler beaucoup d'encre. Certains redoutaient que les parents ne prissent l'habitude de se décharger de leurs responsabilités sur l'école. On craignait de créer des générations d'assistés. On s'en prit aussi aux femmes qui désertaient leur foyer et leur véritable vocation de mères de famille pour travailler en usine. Cependant, la peur des désordres, des violences, des vols, des déviances l'emporta sur celle de la générosité excessive. ■■■

### Les infirmières scolaires

La pratique des fiches sanitaires se généralisa dès le début du XXe siècle. On y répertoriait l'état de santé des élèves, les mesures de la taille, du poids, du thorax à l'inspiration et à l'expiration. Elles ne recensaient pas toutes les maladies des élèves. Parents et médecins privés s'y opposaient. Elles ne mentionnaient que les maladies infectieuses transmissibles qui relevaient de la loi sur l'organisation sanitaire.

Les premières infirmières scolaires apparurent, à Lausanne, en 1914, à Genève en 1918. Obligatoirement célibataires, investies d'une grande autorité morale, elles étaient dirigées par le médecin des écoles. Elles visitaient régulièrement les classes afin de s'assurer que les enfants signalés par le médecin scolaire recevaient les soins exigés par leur état. *Collaboratrices et indicatrices intelligentes du médecin, elles observent les enfants et portent leur attention sur les symptômes extérieurs de la tuberculose, les déviations, les signes de débilité, la myopie, les débuts de surdité, etc.* (Hygiène scolaire, Annuaire de l'instruction publique en Suisse, 1921). Elles assistaient librement aux leçons, notaient les attitudes des enfants, leurs distractions, leur manière d'être et faisaient ensuite partie de leurs observations aux instituteurs ou institutrices. Elles étaient aussi chargées de l'éducation à l'hygiène et à la propreté, de la lutte contre les poux, parasites et autres vermines.

Les infirmières inspectaient aussi les dents et, dès 1928, elles apprirent aux enfants de 6 à 8 ans les vertus



Infirmières scolaires accueillant une classe de petites filles, vers 1935. Les infirmières scolaires sont introduites à Lausanne en 1914



## Former les maîtres et les maîtresses

*Les instituteurs ne songent pas assez qu'ils ont charge d'âmes et de corps autant que d'esprits,* déclarait le docteur Paris de Neuchâtel (Annuaire de l'instruction publique en Suisse, 1917). Les maîtres et maîtresses devaient mettre la main à la pâte, enseigner l'hygiène afin d'en répandre les connaissances dans *les diverses couches de la population, d'améliorer ainsi la santé publique et de combattre les maladies sociales* (Annuaire de l'instruction publique en Suisse, 1928). Cette exigence se répercuta sur les programmes des écoles normales et dès la fin des années vingt, l'éducation à la santé faisait partie des programmes scolaires de tous les cantons.

Qui dit éducation sanitaire dit aussi éducation sexuelle. A Genève, l'hygiène sexuelle fut enseignée, dès 1924, dans les dernières classes des écoles supérieures de garçons. Elle tarda à se répandre en Suisse romande, car on considérait qu'elle relevait avant tout de la famille, sinon de l'Eglise. *L'enseignement primordial écrit le professeur Du Bois de Genève, devrait être donné par les parents (...).* C'est à eux d'éclairer leurs enfants avant que la promiscuité de l'école, cette grande et mauvaise éducatrice sexuelle, ne s'en charge (Annuaire de l'instruction publique en Suisse, 1928).



Le repas à l'école

## Les effets du chômage et de la guerre

La société fut bouleversée par le chômage des années trente, puis par la guerre. Autant d'événements qui eurent de graves répercussions sur la santé des enfants. Dès 1932, les médecins scolaires signalèrent la recrudescence des maladies de la malnutrition. Dix ans plus tard, ils estimèrent que 10% des élèves du canton de Vaud souffraient d'un déficit de poids et présentaient les signes cliniques de sous-alimentation

## Problèmes de mathématiques Des dangers de l'alcoolisme

*L'alcoolisme conduit à la misère.* Ainsi un ouvrier dépense tous les jours au cabaret Fr. 0.80 et tous les mois il perd 5 journées à Fr. 4.80 chacune. Au bout de combien d'années aurait-il pu acheter une maison de Fr. 7200.–, s'il n'avait pas été buveur (mois de 30 j.)?

Un malheureux, qui est en train de creuser sa tombe avec ses petits verres, boit quotidiennement 4 dl d'eau-de-vie. Combien aura-t-il bu de litres d'alcool pur en 12 ans, l'eau-de-vie contenant 42% d'alcool pur?

Exercices et problèmes d'arithmétique à l'usage des écoles primaires, André Corbaz, Genève Edition Atar, cinquième édition programme 1913-1920

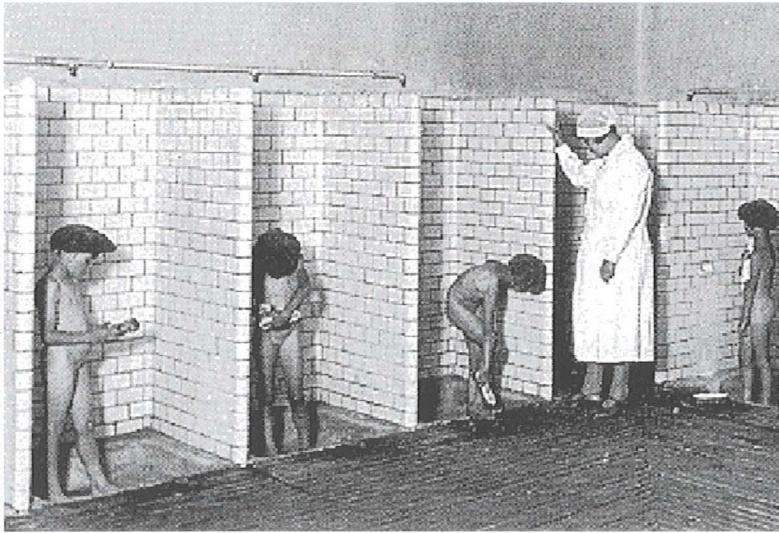
et de malnutrition: teint terne, rachitisme, anémie, gros ventre, apathie, difficultés d'apprendre. Ils firent introduire des distributions de lait, de fromage ainsi que d'huile de foie de morue dans les écoles et encouragèrent la pratique des classes de plein air.

Les conditions d'hygiène se détériorent gravement du fait des restrictions d'eau et de savon. Réapparaissent alors *les parasites, les poux, les plaies infectées non nettoyées, les impétigos.* Il est à craindre que du fait de la suppression presque totale des douches scolaires et de l'insuffisance des mesures d'hygiène dans diverses familles, nous ne voyions revenir des affections très rares depuis 20 ans et inconnues des jeunes médecins. Il est donc de toute nécessité de veiller à la propreté corporelle des écoliers qui était pour nos pères le paragraphe un du code de l'hygiène scolaire (Dr J. Wintsch, 1942).

## Une vocation: lutter contre les maux de la société

L'école obligatoire, dès sa généralisation, a toujours été investie d'une mission de régénération intellectuelle et morale. A la fin du XIXe siècle et jusque dans les années qui suivirent la première guerre mondiale, il lui fallut lutter contre les fléaux de l'alcoolisme, de la mendicité, du dérèglement des mœurs, de la mortalité infantile, des maladies épidémiques et contagieuses. Son rôle était de conduire les enfants des classes laborieuses sur les chemins de la raison et de la vertu, *d'élever l'enfant à la dignité d'homme moral et de citoyen* (Société des instituteurs, 1870).

Il y a dans cette approche le double héritage du Siècle des lumières qui accordait à tout être sa valeur propre et du positivisme orienté vers le progrès. Les enfants du peuple étaient autant d'individus dignes d'éducation, capables de progresser, de devenir citoyens actifs, attentifs au respect des règles et des hiérarchies. Ils devaient trouver au sein de l'école une compensa-



**Douches scolaires, vers 1935.**  
Cabines individuelles ouvertes, parois en carreaux émaillés blancs, cuvette en grès.  
Le concierge règle le débit d'eau.  
A l'origine (premières douches installées à l'école de St-Roch en 1896), les enfants portent un tablier.  
L'infirmière aide et examine discrètement



**Vestiaire des douches, vers 1935**

tion à l'insuffisance de l'éducation de la famille. En s'attachant à réformer les enfants, on pensait réformer les mœurs et habitudes déplorables des classes indigentes.

Les médecins scolaires du XIXe et du XXe siècle ne cessèrent de clamer qu'hygiène scolaire et pédagogie ne s'opposaient pas. Elles étaient complémentaires, indissociables et visaient à favoriser le développement physique, moral et intellectuel de l'enfant et à prévenir les conduites déviantes et les divers maux qui frappaient les sociétés. L'école était un lieu de prévention, elle devait lutter contre les maux de la société.

### Aujourd'hui encore

Aujourd'hui comme hier, le double mandat pris en charge par l'Etat d'instruire et d'éduquer pose toujours problème. Nombre de parents et de pédagogues estiment qu'on en fait trop et que l'école est chargée d'apprendre à lire, à écrire et à compter. Les enfants, dès qu'ils franchissent le seuil de la classe sont des élèves,

des «apprenants». Leur histoire de vie doit rester au vestiaire. Il est vrai que l'école doit instruire mais sa mission est aussi d'éduquer à vivre ensemble, à coopérer, à échanger. Autrefois, il fallait intégrer les enfants des classes pauvres ou indigentes; aujourd'hui, ce sont les enfants des familles migrantes et des familles qui vivent dans la précarité.

### Références

- Dr Combe – Extrait du Rapport de gestion de la municipalité de Lausanne au Conseil communal – Direction des écoles, 1894  
Dr Louis Guillaume – Hygiène scolaire. Considérations sur l'état hygiénique des écoles publiques – Genève: Librairie Cherbuliez, 1864  
Dr Louis Guillaume – La santé publique dans le canton de Neuchâtel en 1887 – Fleurier: Imprimerie Montandon frères 1888  
Robert Larue – Ecole et santé: le pari de l'éducation – Paris: CNDP / Hachette Education, 2000  
Rauch – Histoire de la santé – Paris: PUF 1997  
Ernest Savary – La Société pédagogique de la Suisse

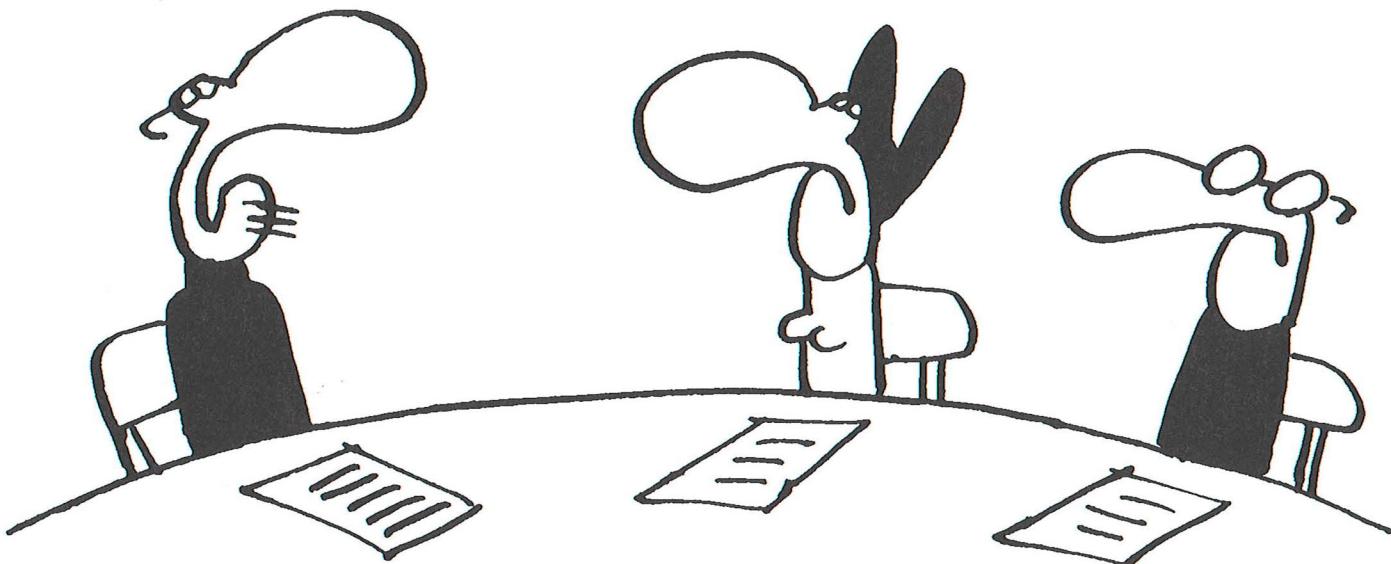
- romande (1864-1914) Notice historique – Lausanne: Imprimeries réunies 1914  
Geneviève Heller – «Tiens-toi droit!» l'enfant à l'école primaire au 19e siècle: espace, morale, santé – Lausanne: Editions d'en bas 1988  
Charles Magnin, Marco Marcacci – Le passé composé, Images de l'école dans la Genève d'il y a cent ans – Genève: Tribunes Editions, 1987  
L. Henchoz – Hygiène scolaire – Annuaires de l'instruction publique en Suisse – 1915, 1917, 1918, 1919, 1923, 1925, 1927, 1928, 1930  
La médecine à l'école, Cahiers pédagogiques, décembre 2001, No 3999

# La morale à l'école

**l'art de faire éclore les vertus des citoyens**

La morale à l'école n'est pas si ringarde qu'il y paraît.  
Fondement de toute éducation, elle revient à grands pas.

...À L'HEURE ACTUELLE, JE PENSE  
QU'IL FAUDRAIT INTERDIRE  
D'INTERDIRE D'INTERDIRE !



MIX & REMIX

**P**ès que l'instruction devint obligatoire à la fin du XIXe siècle, on se soucia d'apprendre l'ordre, la discipline, le respect des hiérarchies, les valeurs morales et l'amour de la patrie aux enfants de toute condition qui se pressaient sur les bancs des nouvelles écoles. Le maître reçut de l'Etat la mission de socialiser la jeunesse et la morale fut l'instrument privilégié de cette éducation. *L'école est bien contrainte de prendre les enfants comme ils lui viennent. Mais il ne faut pas qu'elle les rende comme ils lui sont venus.*

*Elle doit essayer de les transformer. Naturellement, elle n'a pas à stigmatiser devant eux l'éducation déficiente qu'ils ont reçue. Mais sans rien dire, elle doit entreprendre de combler les lacunes. (...). Il faut que les enfants sentent leur maître intraitable sur la question du bien et du mal. C'est ainsi qu'ils apprendront à ne jamais tricher avec leur propre conscience.*

*En ce sens l'éducateur exerce ce rôle magnifique d'être en quelque sorte la conscience vivante et parlante de l'enfant.* (Léon Barbey 1949). La Direction de l'instruction publique et des cultes de Fribourg précisait en 1954 que le but de l'éducation était *la formation du raisonnement, du sens civique et moral, basée sur des principes religieux. (...) Seule cette formation en profondeur et élargie à*

*tout être peut assurer à la société de demain des hommes et des femmes capables d'y jouer un rôle actif et bienfaisant* (Maillard 1994).

### Les causeries morales

De nombreux plans d'études du XXe siècle comprenaient une discipline appelée «causeries morales». A Genève, par exemple, cette branche apparut en 1911 et se maintint jusqu'en 1974. On lui consacrait 45 minutes par semaine. Aux *causeries morales* succédèrent divers libellés: *entretiens familiers sur des sujets d'ordre moral, hygiénique, scientifique et économique* (1936) et *notions de sciences et de morale* (1974). L'article 32 du Règlement genevois de l'école primaire de 1958 précisait:

*L'éducation morale doit contribuer à former le caractère de l'enfant. Elle éveille sa conscience, développe ses bonnes tendances et combat les mauvaises, lui fait sentir la valeur d'un idéal dans la vie.*

*L'école enseigne:*

- a) les devoirs que tout individu a envers lui-même;
- b) les devoirs qu'implique la vie à l'école et en société: notamment la propreté, l'ordre, l'exactitude, la franchise, la politesse et le savoir-vivre, le respect des gens et ...

Jean Piaget

## L'ÉDUCATION MORALE À L'ÉCOLE

*De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*

Édition de Constantin XYPAS



anthropos

## Jean Piaget raconte: discussions morales à la Maison des petits de Genève

La méthode générale de cette école est la méthode «active», c'est-à-dire que les enfants s'y livrent, individuellement ou en commun, à leurs travaux spontanés. Il va de soi, dès lors, que cette vie scolaire soulève sans cesse, dans l'esprit des enfants eux-mêmes, les nombreux problèmes moraux relatifs à la vie en commun, à la discipline, à l'effort personnel, etc.

Chaque jour c'est un petit mensonge, un acte de turbulence ou de paresse qui provoque la discussion générale, ou encore l'allusion à une vertu ou à un bel exemple.

Or ces discussions, qui se poursuivent d'abord entre enfants en viennent presque toujours à un appel à l'opinion adulte. Alors, et alors seulement, le maître est en état de donner une leçon profitable: loin d'intervenir du dehors au risque de ne pas être écouté. Il intervient sur demande et ses paroles acquièrent toute leur signification.

Jean Piaget – L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale – Paris, Anthropos 1997 pp. 39, 40



**La morale et la religion indissociables, Abrégé des récits bibliques,**

© Benzinger & CO, Einsiedeln, 1891

*des choses, la bonne camaraderie, l'entraide et l'amour du prochain.*

Ces entretiens moraux se présentaient sous forme de récits, de commentaires sur des exemples historiques ou littéraires. On en attendait un éveil et une éducation de la conscience. Les enseignants et enseignantes transmettaient à leurs élèves les principes de ce que la France de la Troisième République appelait la «morale laïque». Ils devaient eux-mêmes servir d'exemple et on exigeait d'eux une conduite irréprochable.

## De l'amour de la patrie avant toute chose

Dès le début du XXe siècle, la morale devint aussi une manière d'apprendre. On enseignait l'histoire, la grammaire, la géographie, les mathématiques en faisant un usage fréquent de petites histoires édifiantes qui devaient frapper l'imagination et se graver dans les mémoires. Ainsi les petits Genevois et Neuchâtelois apprenaient-ils qu'Ami Lullin, grand magistrat de la République, fut un des hommes qui donna sa vie et son énergie à faire de Genève, en 1813, un canton libre et intégré dans *la famille helvétique*. *On raconte que, peu de minutes avant d'expirer, son visage souffrant s'était illuminé. Comme on lui en demandait la cause:*

— Je pense à Genève, avait-il répondu, tandis qu'un dernier sourire passait sur ses lèvres.

*Quelle noble vie et quelle belle mort! Cette patrie qu'il avait si bien servie, il l'aimait de toutes les forces de son âme et sa dernière pensée était pour elle* (A. Corbaz, Livre de lecture, Genève et Neuchâtel, 1911.)

L'amour de la patrie et de ces petites patries que sont les cantons, était un pilier essentiel de l'éducation morale. *La patrie, c'est le sol cher qui nous a vus naître, la maison où notre jeune âge s'est passé, les prés, les bois, les monts à nos pas familiers, la rivière ou le torrent qui coule dans la vallée (...), la maison d'école pleine de souvenirs studieux, l'église avec son grand clocher (...). Mais*

*la patrie embrasse un territoire plus vaste (...). Plus nous la parcourons et apprenons à connaître les beautés que la nature a répandues sur elle, ses campagnes fertiles, ses sites riants ou sévères, ses villes superbes, ses villages prospères, ses fleuves majestueux, ses forêts profondes, ses lacs transparents, ses sublimes montagnes au front couvert de neige et de glaciers, plus nous nous sentons pris d'admiration et d'amour pour notre pays. Pour conserver ce sol aimé, nos pères ont combattu* (Numa Droz, Livre de lecture, Genève et Neuchâtel 1911). La description des paysages familiers fut un des grands sujets des compositions françaises introduites dans les plans d'études des cantons romands vers 1880.

## Piaget, le maître à penser de l'éducation morale

La morale est un ensemble codifié de règles de conduite et une logique de l'action. Jean Piaget consacra nombre d'articles à ce sujet durant la période de l'entre-deux-guerres. Il n'était pas opposé à la leçon classique de morale mais elle ne pouvait être féconde que si elle s'inscrivait dans une vie sociale authentique à l'intérieur de la classe. (...) *Ce sont les rapports qui se constitueront entre lui et les adultes ou entre lui et ses semblables qui amèneront l'enfant à prendre conscience du devoir et à mettre au-dessus de son moi cette réalité normative en quoi consiste la morale. Il n'y a donc pas de morale sans éducation morale, l'éducation au sens large du terme étant précisément ce qui se superpose à la constitution psychologique innée de l'individu.*

Jean Piaget pensait que les principes moraux s'acquéraient par la pratique au sein de travaux de groupe, par la collaboration et la coopération. *La coopération aboutit à la constitution de la personnalité véritable, c'est-à-dire à la soumission effective du moi aux règles reconnues comme bonnes.* A cet égard, les méthodes actives lui paraissaient supérieures aux autres car la recherche scolaire développe des qualités d'entraide,



**Le courage**

© Planches murales, Musée de l'école, Yverdon

de respect dans la discussion, de désintéressement et d'objectivité. Jean Piaget fut aussi un ardent défenseur d'un *self government* soit d'attribuer aux élèves une part de responsabilité dans la discipline scolaire tant dans la gestion de la bibliothèque ou des vestiaires que dans la vie de la classe elle-même (organisation de la discipline, jugement des cas de fraude etc.). *Le self government est une préparation à la vie du citoyen d'autant meilleure que l'exercice concret et l'expérience même de la vie civique y remplacent la leçon théorique et verbale.*

### Et aujourd'hui?

La morale ne s'enseigne plus. Elle s'apprend et se vit, comme le souhaitait Jean Piaget, par l'exercice de la vie en commun, l'expérience du travail de groupe, les discussions et les conseils de classe. Le terme «éducation morale» fait toutefois vieux jeu. On parle plutôt «d'éducation aux valeurs» ou «d'éducation à l'éthique» car on redoute les prétentions d'universalité et d'intemporalité de la morale.

L'éthique fait plus moderne. C'est en quelque sorte une morale vidée de tout moralisme. La culture éthique scolaire est humaniste et se transmet à travers ces multiples éducations que sont les droits de l'homme, les citoyennetés, l'interculturel, la santé et l'environnement.

Cependant face aux phénomènes des incivilités et de la violence, on s'aperçoit soudain que l'exercice ne fait pas tout et que la bonne vieille morale avait peut-être du bon. Du coup, l'éducation morale reprend du vif et suscite un regain d'intérêt surtout en France, en Belgique et au Québec. Dans la Belle Province, il existe un certificat de formation dans cette discipline. En Belgique, des stages de formation sont régulièrement organisés. Finalement la morale de cette histoire est qu'on ne peut guère se passer de la morale.



© Planches murales, Musée de l'école, Yverdon

Compassion

## 1944 Rien ne va plus

Il y a trop d'enfants qui ne reçoivent pas une éducation morale convenable, il y a trop d'enfants délinquants, trop de jeunes casse-cou sans foi ni loi, trop de bandes de jeunes gens qui, sans aller jusqu'au scandale public, paraissent dénués de sens moral et comme imperméables à la distinction de l'honnête et du malhonnête.

### Références

- Léon Barbey – L'éducation morale de la jeunesse – dans L'instruction publique en Suisse, Annuaire, Lausanne: Payot 1944
- Armand Maillard – L'école fribourgeoise durant les décennies 1940–1970 Fribourg: Office cantonal du matériel scolaire, 1994
- L. Mercier et A. Marty – Livre de lecture Degré supérieur des écoles primaires – Ouvrage adopté par les Départements

- d'instruction publique de Genève et de Neuchâtel, Genève, Editions Atar 1911
- Jean Piaget – L'éducation morale à l'école – Paris: Anthropos 1997
- Anne-Marie Richard et Isabelle Fleuret – Eléments de l'histoire des disciplines scolaires à l'école primaire genevoise de 1872 à 1974 – Université de Genève FPSE, mémoire de licence en Sciences de l'éducation, juin 2000



# A l'école des petits, développement de l'école enfantine

Salles d'asile, écoles enfantines, jardins d'enfants; éducation familiale, privée, publique; formation des personnes chargées de garder les petits enfants, d'éduquer, d'enseigner. Confusion des idées, préjugés, malentendus à dissiper: après bien des discussions, l'éducation de la petite enfance a conquis sa place au sein de la SPR.

## Au XIXe siècle, reconnaissance par la SPR de l'importance de l'éducation des petits

Au congrès de 1877, Caroline Progler, première femme chargée de la rédaction d'un rapport, commence son exposé par un aperçu historique pour bien faire comprendre la différence qui existe entre l'école enfantine et le jardin d'enfants. «*Le jardin d'enfants constitue un progrès important sur les anciennes écoles enfantines, soit salles d'asile. Ces écoles, malgré le bien qu'elles ont fait depuis 60 ans, ont fini leur temps et demandent une réforme qui les mette en harmonie avec les exigences de notre époque et avec celles de la pédagogie moderne.*» Ce n'est pas sans discussion que les congressistes reconnaissent «*l'école enfantine indispensable au développement de l'instruction publique, dont elle doit devenir la base*». Ils acceptent que l'Etat crée les écoles enfantines et les contrôle, que les enfants y soient admis dès l'âge de 3 ans (la fréquentation est facultative) et que l'école enfantine «*donne à ses élèves un enseignement en rapport avec leur âge et leurs besoins*», en s'inspirant de la méthode Froebel, dite des Jardins d'enfants. «*Les institutrices appelées à diriger les écoles de l'enfance doivent recevoir une préparation pédagogique spéciale*

*et un traitement en rapport avec l'importance attachée à leurs fonctions.»*

L'étude du rapport de Caroline Progler, «l'apôtre dévouée des jardins d'enfants à Genève», se continue au sein des sections cantonales et des cercles scolaires. La réalisation des vœux exprimés en 1877 est lente à venir. Aussi, lorsque le comité central inscrit à nouveau les écoles enfantines comme thème du congrès de 1886, de nombreuses contributions parviennent-elles au rapporteur. Le chapitre sur l'état actuel des écoles enfantines donne un aperçu sombre et sinistre des classes dans les cantons de Vaud, du Jura bernois et de Neuchâtel. «*On retient ces pauvres petits êtres dans des locaux souvent exiguës, où l'air et la lumière sont rarement prodigues; on les condamne à une immobilité presque complète; aussi, au bout de quelque temps, ces enfants si vifs, qui avaient un si grand besoin d'activité, deviennent-ils de véritables machines.*» La situation à Genève est heureusement différente et les écoles enfantines «*sont organisées de manière à répondre à leur but*». Les conclusions proposées rejoignent celles votées en 1877 et elles sont acceptées cette fois sans discussion, à l'unanimité.

## Au fil des congrès



### 7e congrès: Lausanne, 14-15 juillet 1879

1. Les méthodes et les programmes en vigueur dans nos écoles tiennent-ils suffisamment compte du développement physique de l'enfant? En cas de réponse négative, par quel moyen pourrait-il être apporté un remède à cet état de chose? *F. Dumur*
2. On se plaint parfois que les jeunes gens, quelques années après leur sortie de l'école, ont oublié la plus grande partie des connaissances qu'ils y avaient acquises. A quoi faut-il attribuer cet état de choses et quels sont les moyens d'y remédier? *J. Gigandet*
3. Enseignement secondaire. A quel âge convient-il de commencer l'étude du latin? *Ch. Lecoultrc*
4. Enseignement primaire. A quel âge les manuels pour l'enseignement primaire doivent-ils être mis entre les mains des élèves? Pour quel degré de l'enseignement et pour quelles branches d'études pourraient-ils être supprimés? *G. Colomb*

### 8e congrès:

### Neuchâtel, 25-26 juillet 1882

1. Reprise de la question 2. du congrès de 1879. *J. Gigandet*
2. L'enseignement secondaire est-il organisé de manière à compléter l'enseignement primaire sans nuire à ce dernier, et de façon à réaliser son programme en donnant une préparation suffisante aux élèves qui se destinent à l'enseignement supérieur? *H. Jaccard*
3. Les examens annuels des écoles sont-ils bien l'expression de l'état éducatif et intellectuel de celles-ci? Quelles réformes y aurait-il à y apporter? *H. Béguin*

## Au XXe siècle, la SPR tente de faire reconnaître l'importance de l'éducation des petits

Les principes votés au XIXe siècle sont acquis pour la SPR et ne sont jamais remis en question les années suivantes. Dans les cantons, les situations sont très diverses et n'incitent pas le comité central à réinscrire l'éducation de la petite enfance comme thème d'un congrès. L'école enfantine est rarement citée dans les textes des rapports; on parle de l'école primaire élémentaire ou inférieure, mais il s'agit là des premiers degrés de l'école obligatoire.

En 1920, le rapport porte sur «l'examen critique des tendances de l'enseignement primaire actuel». Les résolutions demandent des réformes et, au chapitre des programmes et des méthodes, il est fait mention des petits degrés: «Les méthodes du degré inférieur seront inspirées de celles des jardins d'enfants, des Maisons des petits et des classes d'anormaux.» Le congrès de 1924 sur «l'école unique» souhaite que «les candidats à l'enseignement des tout petits et à l'enseignement primaire reçoivent une culture générale identique». Le congrès de 1962 «Vers une école romande» n'apporte rien de nouveau pour la coordination dans le domaine de la petite enfance: «La préscolarité (école enfantine, jardin d'enfants, maternelle, etc.) est entièrement laissée aux cantons. Nous souhaiterions cependant qu'il y soit pourvu partout.» Constatant que certains cantons romands n'accordent toujours pas assez d'importance à l'éducation publique des petits, le congrès de 1978 réaffirme: «L'éducation de la petite enfance doit être reconnue et officialisée dans tous les cantons. Les enseignants de ce secteur reçoivent une formation équivalente à celle du secteur primaire. Ils ont le même statut professionnel.» Que de fois sur le métier il faut remettre l'ouvrage! Aujourd'hui, Caroline Progler serait assurément heureuse et fière de visiter les écoles enfantines romandes, 125 ans après son appel à la SPR.

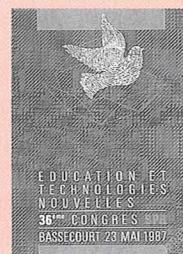
## Au fil des congrès

### 9e congrès: Genève, 5-7 août 1884

1. Quelle est la mission de l'école primaire en vue de mieux préparer l'élève à sa profession future? Est-il en particulier possible d'introduire les travaux manuels dans les programmes? En cas d'affirmative, quel doit être le plan de ce nouvel enseignement et par qui sera-t-il donné? *Bouvier*
2. Une réforme orthographique de la langue française dans le sens et la mesure que l'entendait M. Firmin Didot est-elle désirable? Si oui, quels seraient les moyens les plus propres à la réaliser? La Société des instituteurs de la Suisse romande ne pourrait-elle pas provoquer un mouvement en faveur d'une simplification de l'orthographe, en intéressant à cette œuvre les sociétés françaises qui poursuivent un but analogue au sien? *Th. Secrétan*

### 10e congrès: Porrentruy, 8-10 août 1886

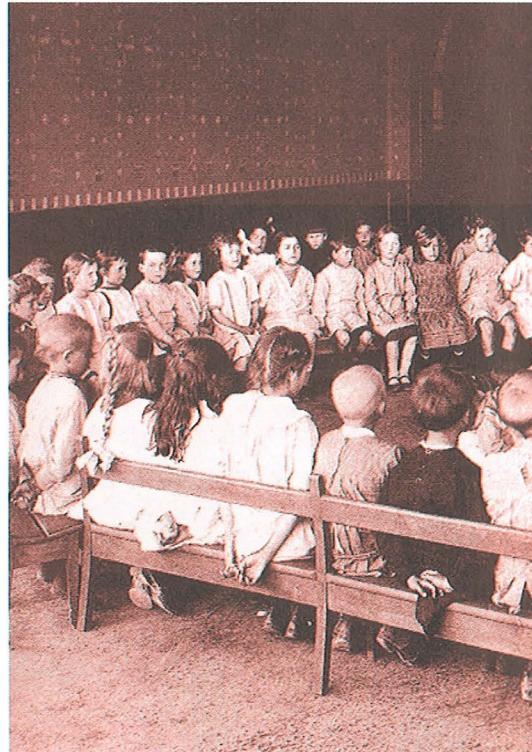
1. Les écoles populaires remplissent-elles suffisamment leur mission éducative pour former le caractère des élèves? En particulier, que pourrait-il être organisé dans les grandes localités à l'égard des enfants vicieux ou indisciplinés? *A. Julliard*
2. Les écoles enfantines sont-elles organisées dans nos cantons de manière à répondre à leur but? Dans la négative, quelles réformes devraient être apportées à l'état de choses actuel? L'application de la méthode Froebel en particulier, serait-elle possible? Est-il désirable que l'institution de ces écoles se généralise, même à la campagne? Quelles seraient enfin les mesures pratiques nécessaires pour que le personnel enseignant de ces écoles soit mis à la hauteur de son importante mission? *Fr. Roulin*





## Petite histoire de l'école enfantine

**Les classes maternelles ou petites écoles à tricoter apparaissent dès la fin du XVIIIe siècle en Suisse. Ce sont de simples garderies où s'entassent les petits miséreux qu'on voulait sauver de la déchéance. Sous l'impulsion des pédagogues, les choses vont changer.**



Ecole enfantine de Saint-Jean, Genève, vers 1920

Pestalozzi (1746-1827) est le fondateur de la pédagogie enfantine. Sa célèbre méthode va se propager en Europe et bouleverser les pratiques de dressage qui régnaient alors. L'innovation de Pestalozzi est d'observer les enfants et d'adapter l'enseignement à leur psychologie. Toute l'aventure de l'instruction doit partir de l'expérience personnelle, de la manipulation des objets. La méthode place l'enfant au centre de l'action éducative. Elle fait de lui un acteur. Friedrich Froebel (1782-1852), son disciple, va développer une pédagogie fondée sur le jeu, véritable point de départ du savoir. Il crée un matériel spécifique: jeux de construction, cubes, cylindres, sphères de couleurs vives, etc. La mission de l'école enfantine est de favoriser le développement de l'enfant à travers le jeu, les chants, les rondes et la culture de petits jardins.

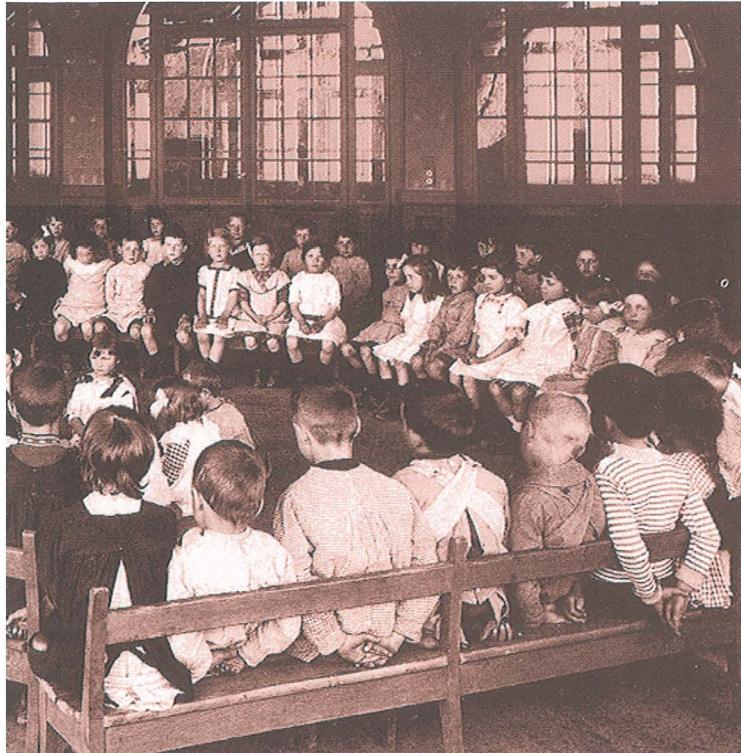
### A l'école frœbélienne

En Suisse, le professeur Edouard Raoux (1817-1894), un esprit éclairé, ouvre le premier jardin d'enfants frœbélien dans sa campagne des Charmettes à Lausanne, en 1860. De nombreuses conférences sont organisées et un journal, *l'Education nouvelle* assure la propagation de cette pédagogie. Le mouvement est lancé. D'autres cantons suivent: Genève en 1861, Neuchâtel en 1862 et plusieurs cantons alémaniques, dès 1864. Dès la fin du siècle, Genève, Neuchâtel,

Vaud et Bâle-Ville font de l'école enfantine frœbélienne une institution cantonale au même titre que l'école primaire. Partout ailleurs, les écoles enfantines relèvent de l'initiative privée. Le Valais, dans sa loi du 1er juin 1907, demande aux communes d'ouvrir des jardins d'enfants mixtes si les parents en font demande et si elles sont assurées d'une fréquentation de quarante enfants au moins.

### A l'école de Maria Montessori

Seul le canton du Tessin adopte officiellement la pédagogie de Maria Montessori. Dès 1914, les communes ou les particuliers reçoivent des subventions de l'Etat s'ils ouvrent des écoles enfantines appelées *asili d'infanzia*. Les maîtresses sont formées à la méthode de Maria Montessori, fondée sur le respect de la liberté enfantine et de toutes ses manifestations spontanées. Les enfants de trois à six ans s'activent à leur guise mais doivent appliquer des règles communes de vie, d'ordre et de rangement. L'enfant a la liberté de choisir la tâche qui l'intéresse et de s'y livrer aussi longtemps qu'il le souhaite. Le matériel éveille ses sens et l'instruit. Contrairement à Froebel, Maria Montessori propose l'apprentissage de la lecture dès 4 ans. Les lettres de papier d'émeri, par exemple, permettent d'associer les sensations visuelles et tactiles au son. Les enfants qui quittent l'*asilo* savent lire, écrire et calculer jusqu'à vingt. En 1920, sur la plage de Melide



par un bel après-midi de juillet, les enfants montrent aux habitants du village ce qu'ils savent faire: *Ils chantent, récitent des poésies, se livrent ensuite à leurs occupations comme en un jour ordinaire (...). Les plus grands écrivent ou résolvent des questions d'arithmétique qu'ils se posent à eux-mêmes.* (Annuaire de l'instruction publique 1920.)

### L'école avant l'école?

La Conférence des chefs de département de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CDIP/SR+TI) publie, en 1972, un premier plan d'études romand. Il met l'accent sur l'épanouissement et le développement de l'enfant et sur les acquisitions des démarches intellectuelles utiles à la scolarité. On parle de prélecture, de préécriture, de jeux et manipulations mathématiques. En 1992, la CDIP approuve un nouveau document «Objectifs et activités préscolaires».

Les objectifs centrés sur l'enfant sont dépouillés de leur aspect scolaire. Il s'agit de créer les conditions qui permettent à l'enfant d'agir pour construire ses connaissances, de structurer sa pensée à travers des situations variées où le jeu tient une large place. On revient donc à l'apprentissage inventif des pionniers. Aujourd'hui, comme hier, l'école enfantine laisse les enfants libres d'apprendre à la manière des enfants, c'est-à-dire en jouant avec sérieux.

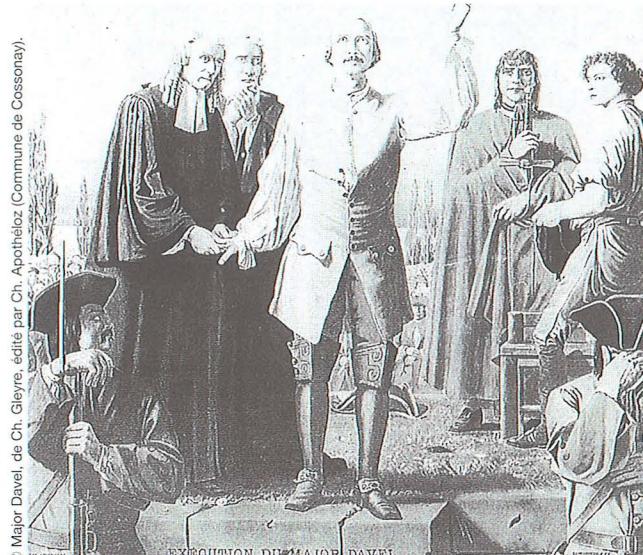


«Pestalozzi et les orphelins de Stans», 1879, peinture de Konrad Grob (1828-1904)

© Tiré du livre La Suisse de la formation des Alpes à la quête du futur

### Références

- Louise Briod – **La méthode Montessori au Tessin** – Annuaire de l'instruction publique. Lausanne: Payot 1920
- Jean-Noël Luc – **L'invention du jeune enfant au XIXe siècle** – Paris: Belin 1997
- Micha Grin – **Histoire imagée de l'école vaudoise** – Yens/Morges: Cabédita 1990
- Pâtamodlé. **L'éducation des plus petits 1815-1980**. Genève: Service de la recherche en éducation et Musée d'ethnographie, 2001



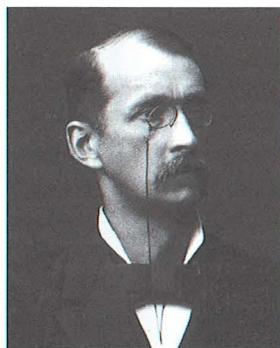
© Major Davel, de Ch. Gleyre, édité par Ch. Apothéloz (Commune de Cossigny).

Chromolithographie proposée par l'éditeur aux communes pour leurs salles de municipalité et leurs salles d'école afin de rappeler un événement majeur de l'histoire cantonale

## De la coordination de l'école primaire en Suisse romande

La Conférence des chefs de départements de l'instruction publique de la Suisse romande est née en 1874, soit 23 ans avant la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique. C'est dire que la Suisse romande fut pionnière en matière de coordination.

**L**e climat politique est enfiévré en 1874. Centralisateurs et fédéralistes s'affrontent sous la coupole fédérale à propos du futur article 27 de la Constitution sur l'école obligatoire. Les uns veulent une école primaire marquée du sceau de la Confédération, les autres s'accrochent aux compétences éducatives cantonales.



Louis Ruchonnet, conseiller d'état radical vaudois puis conseiller fédéral, fondateur, en 1874, de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin

des manuels et des méthodes communs. Deux semaines plus tard, le 19 avril 1874, le peuple accepte

l'article 27 tant controversé de la Constitution. L'instruction primaire devient gratuite et obligatoire. Dès 1875, les chefs de département décident de se retrouver deux fois l'an. Les esprits sont alors préoccupés d'enseignement intuitif. Il s'agit d'un grand courant pédagogique issu de l'affirmation des entités nationales.

Les Etats nations viennent d'éclorer dans la mouvance des révoltes de 1848. Il leur faut enracer les citoyens dans une histoire et une géographie nationales (voir image du haut). Les murs des salles de classe se couvrent de cartes de géographie en relief du pays et de tableaux historiques. La Conférence sélectionne quelques classiques: le château de Chillon, le Pont du Diable, la fuite de Charles le Téméraire, Pestalozzi à Stans.

En 1885, la Conférence décide que Vaud sera désormais le canton Vorort. L'année suivante, elle choisit une méthode romande de calligraphie et approuve le bulletin scolaire neuchâtelois.

En 1886, elle se prononce en faveur de l'introduction des livrets scolaires. Cette même année, elle décide d'évaluer les diverses méthodes d'enseignement de l'arithmétique. Cette discipline sera à l'ordre du jour des séances de la Conférence tout au long du XXe siècle.

## Les débuts de la coordination

En 1908, le canton du Tessin adhère à la Conférence. En 1912, celle-ci adopte le premier manuel romand: une grammaire française élaborée par une commission intercantonale. Les cantons de Genève, du Jura bernois, de Neuchâtel, de Vaud et du Valais l'introduisent dans leurs classes. Les préoccupations de la Conférence sont celles du siècle. Défilent dans les ordres du jour: les expositions nationales, les guerres, les crises, le chômage, les problèmes sociaux, la violence dans les écoles, la nécessité de la prévention, les buts et missions de l'école, l'éducation civique, les usages de la radio, du cinéma, de la télévision.

En 1935, M. Atzenwiler, directeur de l'enseignement primaire genevois, rapporte que les essais de radio scolaire dans les écoles pilotes s'avèrent concluants. La Conférence décide alors de faciliter l'achat de bons appareils pour les écoles de campagne et de montagne. Certaines préoccupations sont récurrentes durant toute la première moitié du siècle: la nécessité d'harmoniser les structures scolaires, la durée de la scolarité, les méthodes et les didactiques, les plans d'études et les moyens d'enseignement. On s'inquiète de ces questions mais les choses n'avancent guère.

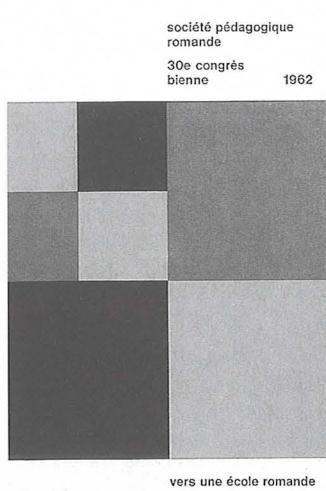
En 1937, la Conférence discute de *l'opportunité d'une unification des livrets des cantons ou tout au moins de l'introduction dans ces livrets d'une fiche commune concernant la fréquentation* (Annuaire de l'instruction publique 1937). Certains cantons, quelque peu effarouchés, arguèrent que leurs stocks étaient trop importants. L'idée fut repoussée aux calendes grecques.

En dépit des difficultés, et des crispations cantonales, la Conférence édite des manuels romands. Ils ne font d'ailleurs jamais l'unanimité. Ils sont toujours refusés par un ou deux cantons. L'histoire de la coordination commença véritablement à s'accélérer durant les années 1960.

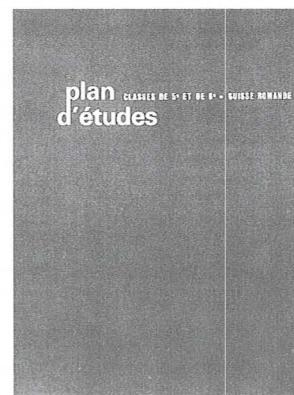
## Le mouvement se précipite

En 1962, la SPR traite, dans son congrès, d'un rapport intitulé «Vers une école romande». Elle souligne la nécessité d'une bonne coordination. En effet, 10% des enfants de la scolarité obligatoire changent de canton et les redoublements sont fréquents.

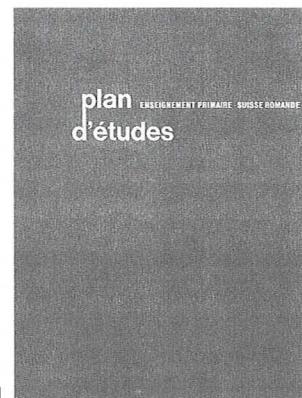
Du coup, les choses se mettent à bouger. Une



vers une école romande



Circe I



Circe II

commission, nommée par la CDIP, étudie le rapport de la SPR. Elle fixe, en 1963, le programme de la coordination scolaire romande: début de l'année scolaire à l'automne, scolarité obligatoire dès 6 ans révolus au 30 juin ou au 1er septembre, création d'une commission romande des moyens audiovisuels, d'une commission intercantonale des moyens d'enseignement.

Celui-ci fut approuvé par la Conférence la même année. Les chemins d'une harmonisation des politiques éducatives cantonales se précisent.

En 1967, la Conférence lance la Commission interdépartementale romande de coordination de l'enseignement (CIRCE). Elle a pour premier objectif *d'harmoniser les plans d'études notamment du français et du calcul pour les quatre premières années de l'école primaire*. Suivront CIRCE II pour les degrés 5 et 6 (1979) et CIRCE III pour les degrés 7, 8, 9 (1986).

En 1968, la Conférence crée le poste de délégué à la Coordination romande et, l'année suivante, l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDp). Les structures d'une nouvelle phase de coordination sont en place. Une nouvelle page de l'histoire s'ouvre.

Aujourd'hui, la Conférence s'est ramifiée. Ses compétences s'étendent à toute la formation, de l'école enfantine aux HES.



## Les structures de l'école obligatoire

**La disparité des structures de l'enseignement obligatoire dans les cantons romands et les différents termes utilisés pour désigner les degrés rendent difficile la tâche de la SPR qui, dès le XIXe siècle, tente une approche d'harmonisation entre les diverses organisations scolaires.**

### Au XIXe siècle: primaire et secondaire, succession ou parallélisme?

«L'enseignement secondaire est-il organisé de manière à compléter l'enseignement primaire sans nuire à ce dernier (...)?» se demande le congrès de 1882. Le rapport conclut à une existence indépendante de l'enseignement secondaire qui se développe parallèlement à l'enseignement primaire (degrés supérieurs de l'école primaire). L'enseignement secondaire n'est pas destiné à compléter l'enseignement primaire.

Le thème est repris au Congrès de 1889: «Est-il désirable que l'école primaire soit la base et la pépinière des établissements secondaires: collèges classiques, écoles industrielles, écoles supérieures de jeunes filles? (...)» Le rapport, long et très complet, donne de nombreuses indications sur l'organisation et les programmes des établissements secondaires parallèles aux classes primaires supérieures. Les conclusions votées demandent que l'enseignement primaire soit la base de l'enseignement secondaire, supprimant ainsi les classes préparatoires des établissements secondaires. Les enfants qui veulent poursuivre leurs études doivent, à l'âge de 12 ans, «prouver par un examen qu'ils ont des connaissances suffisantes pour profiter de l'enseignement».

### Au XXe siècle: rebâtir le vieil édifice scolaire

En 1920, puis en 1924, les congrès de la SPR proposent de nouvelles structures scolaires. Le rapporteur entreprend

de rebâtir le vieil édifice scolaire d'après le plan suivant:

- a) un rez-de-chaussée primaire, où sont réunis tous les enfants sans distinction aucune et où se fait le triage (...)
- b) un entresol, primaire supérieur, destiné à ceux qui se préparent aux études professionnelles
- c) un premier étage et un second étage, secondaire et supérieur destinés à ceux qui se préparent aux professions libérales.

La première thèse votée lors du congrès de 1924 sur l'école unique veut mettre en valeur la formation professionnelle supérieure: «La prospérité générale d'un pays dépend de la valeur de ses élites professionnelle et intellectuelle». L'école primaire supérieure délivre un certificat de fin d'études qui donne seul accès, sans examen, aux écoles professionnelles (études pédagogiques exceptées). Quant à l'école secondaire, «elle a pour fonction principale de préparer aux études supérieures. Elle admet (...) les élèves ayant parcouru le programme complet des degrés inférieur et intermédiaire de l'école primaire populaire. En vue de sa démocratisation, il est désirable qu'elle soit gratuite pour tous; qu'elle réalise une sélection des capacités; qu'elle accorde des subsides aux élèves peu aisés.»

### Vers une école romande

Avant d'avancer les propositions qui changeront le paysage scolaire romand, le rapport du congrès de 1962 «Vers une école romande» établit l'inventaire comparé des régimes scolaires.

Concernant les structures de l'école, il constate que:

- l'enseignement préscolaire est souvent laissé à l'initiative communale,
- l'âge d'entrée à l'école est fixé à 6 ou à 7 ans,
- l'année scolaire débute soit au printemps soit en automne,
- le nombre d'années primaires communes à tous les élèves varie de 3 à 6 ans,
- l'entrée dans l'enseignement secondaire s'échelonne

### Au fil des congrès

#### 11e congrès: Lausanne, 14-16 juillet 1889

1. Est-il désirable que l'école primaire soit la base et la pépinière des établissements secondaires classiques et spéciaux: collèges classiques, écoles industrielles (collèges français), écoles supérieures de jeunes filles? Les programmes de l'enseignement primaire et ceux de l'enseignement secondaire de nos divers cantons permettent-ils aux parents de laisser leurs enfants à l'école primaire assez longtemps pour juger des aptitudes de ceux-ci à faire des études secondaires et supérieures, soit classiques, soit spéciales? Si non, quelles modifications devraient être apportées à l'organisation et aux programmes des établissements primaires et secondaires pour établir entre eux une corrélation rationnelle? *F. Roux*
2. L'enseignement du dessin dans les écoles primaires et secondaires. *Jules Lavanchy*

#### 12e congrès: La Chaux-de-Fonds, 17-19 juillet 1892

1. Quels points de la législation scolaire pourraient être communs à la Suisse romande? Par quels moyens pourrait-on arriver à plus d'uniformité? La situation faite aux instituteurs par l'obligation du service militaire est-elle normale et avantageuse pour l'école? *A.-P. Dubois*
2. Qu'appelle-t-on enfance abandonnée et qu'est-ce qui constitue l'abandon? Quels sont les causes et les effets (immédiats ou ultérieurs) de l'abandon? Quels sont les moyens de remédier à l'abandon et, préféablement, de le prévenir? *Louis Favre*

de l'âge de 10 ans pour les jeunes Vaudois à 13 ans pour les Genevois. Les divergences de structures s'accentuent encore durant la période menant à la fin de la scolarité obligatoire. La SPR demande de fixer le début de l'année scolaire en septembre et l'âge d'entrée à l'école à 6 ans révolus au 1er juillet.

### Une orientation progressive pour tous les élèves

Pour appliquer le principe «*L'école doit aider chaque élève à choisir la voie scolaire qui convient le mieux à ses aptitudes propres en instituant une orientation progressive pour tous les élèves*», la SPR propose l'introduction d'un cycle d'orientation pour tous les élèves dès l'âge de 12 ans. Ce cycle comprendrait trois divisions:

a) une division secondaire prégymnasiaire, conduisant en principe aux différents types de maturité; b) une division secondaire générale, destinée à fournir l'enseignement de base aux futurs cadres moyens de l'économie; c) une division secondaire pratique, destinée aux futurs apprenants et élèves des écoles d'arts et métiers.

«Pour éviter le fâcheux préjugé de cascade qui discréditerait les divisions générale et pratique, il conviendra de leur donner un statut très ouvert et très souple.»

### La souplesse nécessaire

«La structure de l'école doit avoir la souplesse nécessaire pour éviter que la diversification des carrières scolaires conduise, d'une part, à un cloisonnement contraire au principe d'orientation, d'autre part à un clivage social entre les élèves.» Les centres scolaires devraient réunir tous les élèves du même âge, quelles que soient leurs voies scolaires pour permettre une orientation pour tous (entre 10 et 12 ans) avec des possibilités de ratrappage et de raccordement en vue des choix ultérieurs. S'il est difficile de convaincre les cantons de changer leur système d'entrée à l'école secondaire, «l'essentiel sera qu'à partir de la 7<sup>e</sup> année les structures recommencent à coïncider d'un canton à l'autre (...).»

Le rapport de 1962 ne demandait pas une uniformisation complète des structures. «La solution romande doit être

recherchée ailleurs, par exemple dans l'élaboration d'un schéma-cadre auquel pourront s'adapter progressivement les systèmes cantonaux actuels».

En 1983, le rapport «l'école obligatoire et la sélection scolaire» aborde à nouveau la question de l'orientation à la fin de l'école primaire et le congrès demande de «retarder le plus possible la répartition des élèves en filières distinctes».

La solution romande est devenue, petit à petit, réalité!

### Rapport du congrès 1962. Structures.

«Il ne saurait être question de demander ex abrupto la soumission des cantons aux normes romandes. Nous avons trop le sens des réalités pour nous abandonner à cette illusion ridicule.»

### Congrès «Vers une école romande» 1962. Constats.

«Trois cantons, Neuchâtel, Berne et Vaud font débuter l'année scolaire au printemps, Genève et Valais préférant l'automne. Fribourg jouit d'un régime double: la campagne commence au 1er mai, la ville au début de septembre.

Le nombre d'années primaires communes à tous les élèves varie de trois à six: Vaud 3 ans, Berne 4 ans, Neuchâtel et Valais 5 ans, Fribourg et Genève 6 ans.»

### Discussion du rapport du congrès de 1924 sur l'école unique. Le latin...

«Je crois qu'il y a là une sorte de tradition très respectable, comme un vieux meuble à mettre dans un musée, mais dont on ne fait plus guère usage. Je crois que le latin est destiné à disparaître (même dans l'étude des lettres), et qu'il sera réservé aux spécialistes de la philologie et de la linguistique. On demande à des pharmaciens, à des vétérinaires d'étudier le latin; il n'y a pas de doute que des études scientifiques leur seraient d'un beaucoup plus grand profit.»

## Au fil des congrès

### 13<sup>e</sup> congrès: Genève, 13-15 juillet 1896

1. L'enseignement éducatif. *F. Guex*
2. L'école complémentaire. Cette école est-elle nécessaire? si oui, quel en est le but et quel est le meilleur système d'enseignement complémentaire? *Ch. Vignier*

### 14<sup>e</sup> congrès: Bienne, 17-19 juillet 1898

1. Etablissement d'un programme minimum pour les écoles primaires de la Suisse romande et autant que possible unification des moyens d'enseignement. *Grosgrin*
2. Comment la loi militaire est-elle appliquée actuellement, surtout en ce qui concerne:
  - a) les dispenses et les remplacements de l'instituteur appelé à faire une école de recrues ou un cours de répétition,
  - b) l'accès de l'instituteur aux grades de sous-officiers et d'officiers?

L'instituteur doit-il quant à l'avancement, être mis sur le même pied que les autres citoyens ou faut-il lui réservé le rôle de maître de gymnastique dans l'instruction militaire préparatoire? Comment, dans l'application des articles de la loi militaire, pourrait-on concilier les intérêts de l'armée, de l'école et de l'instituteur? *Oberson*



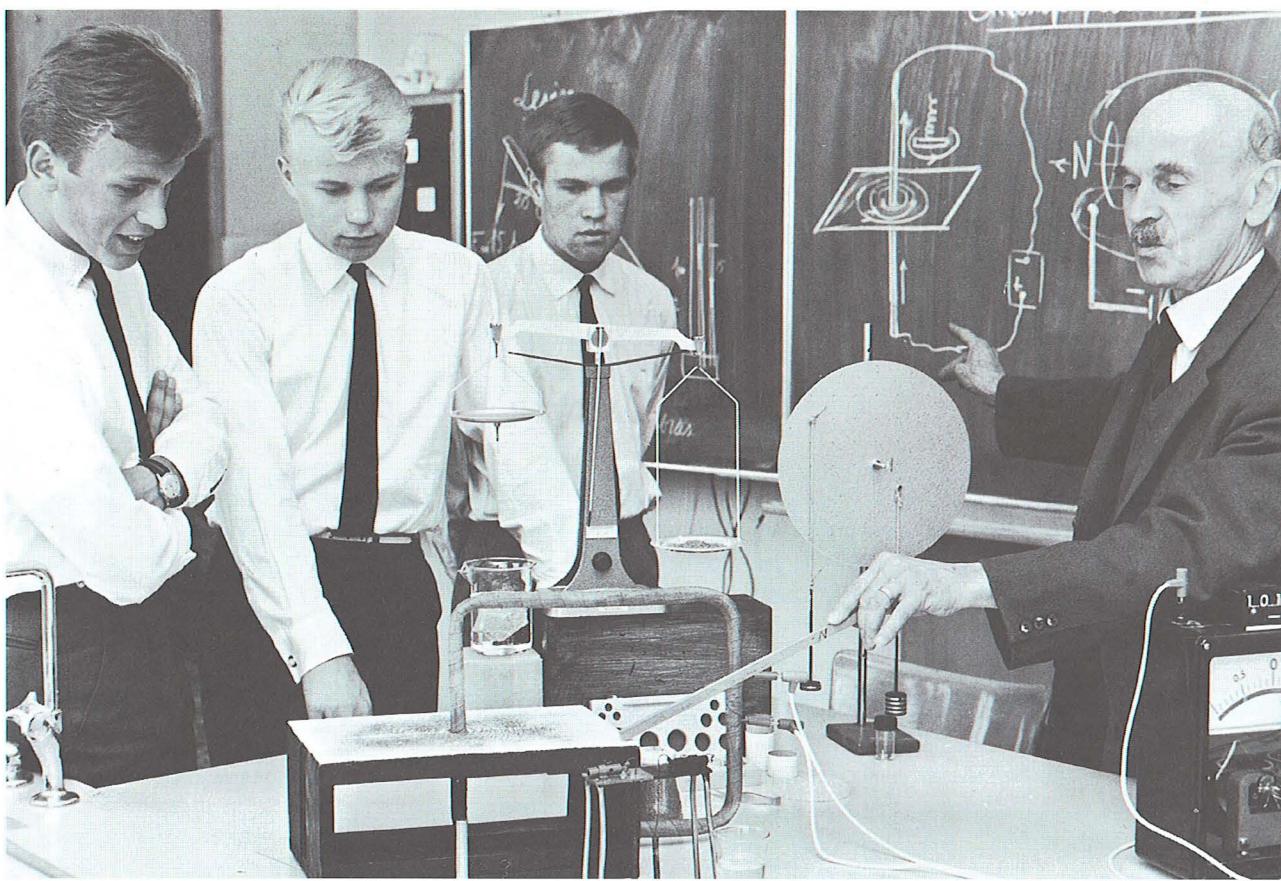
# L'enseignement secondaire: histoire de sa lente démocratisation



© Agence Freenews

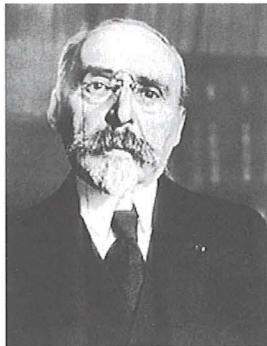
Dès les années quatre-vingt, les cantons mirent en œuvre de nouvelles réformes: cours à option, à niveaux, harmonisation des plans d'études...

Au début du XXe siècle, le collège était destiné aux seuls enfants de l'élite. Sa démocratisation, réclamée dès les années vingt, fut lente et difficile. Aujourd'hui, tous les élèves fréquentent les classes secondaires. Toutefois, la grande bataille de la démocratisation n'est pas encore gagnée...



© Treize Etoiles, médiathèque - Valais - Martigny

Au début du XXe siècle, le collège était destiné aux seuls enfants de l'élite



Ferdinand Buisson,  
Prix Nobel de la paix 1928

**A**u début du XXe siècle, l'école primaire n'avait pas pour fonction de favoriser l'ascension sociale des enfants qu'elle instruisait. Une place était assignée à chacun et il n'était guère question de la quitter. Ferdinand Buisson (1841-1932) fut un des premiers pédagogues à insister sur la nécessité de la démocratisation de l'enseignement secondaire.

Il estimait injuste qu'il ne fut accessible qu'*aux familles d'une certaine aisance, à celles qui peuvent entretenir leurs enfants jusqu'à un âge relativement avancé sans avoir besoin de les mettre au travail*. L'école ne devait pas perpétuer une hiérarchie sociale fondée sur la fortune et la naissance.

Ferdinand Buisson reçut le prix Nobel de la paix en 1928. Il donna cette récompense à *ses fils adoptifs*, les instituteurs de France, afin qu'ils *travaillent au rapprochement des peuples par l'éducation des enfants*. Ferdinand Buisson choisit l'exil en Suisse plutôt que de prêter serment au Second Empire (Napoléon III) et enseigna à l'Académie de Neuchâtel de 1866 à 1870. En 1910, il proposa, dans un projet de loi, l'école unique pour tous les élèves de France.

### Les enseignants sont favorables à l'école unique dès la fin de la Première Guerre mondiale

L'école unique fut réclamée en Allemagne, le 17 novembre 1918, par l'Association générale des maîtres d'école: *Nous demandons qu'une organisation unique réunisse tous les établissements d'éducation de l'école enfantine à l'université et que chaque enfant ait un droit illimité à l'instruction et à l'éducation, dans la mesure de ses capacités et de sa bonne volonté, sans aucune considération de fortune, de position sociale ou de confession religieuse*. Même revendication des Compagnons, corporation des enseignants de tous degrés qui se constitua en France vers la fin de la première guerre: *N'attendons pas que l'ennemi réalise le premier son programme! Il faut pour le battre demain dans les luttes spirituelles comme dans les batailles économiques, lui prendre ce qu'il a de meilleur (...). Lorsque nous préconisons l'école unique, c'est pour mélanger en une même famille la masse des Français de demain. C'est pour leur donner à tous la même formation, les mêmes maîtres, la même religion sociale. (...) Au sortir de l'école unique, l'enfant aura appris à apprendre.* (Savary 1921).

En Suisse, les membres de la Société pédagogique romande qui participèrent au congrès de Neuchâtel, en juillet 1920, votèrent à l'unanimité un rapport qui stipulait: *L'école primaire doit tendre à devenir l'école élémentaire unique. Son organisation, son programme et ses méthodes doivent être parfaits pour permettre la suppression des*

*classes secondaires faisant double emploi avec les classes primaires*. Les maîtres secondaires vaudois ne tardèrent pas à dénoncer les dangers pédagogiques d'une telle réforme: *Ce raccordement retardé, s'il peut être avantageux pour l'école primaire, est dangereux pour l'école secondaire, c'est-à-dire pour la formation de l'élite* (M. Lavanchy, professeur au collège de Vevey).

### Une école qui s'ouvre à toutes les classes sociales...

Les enfants des classes favorisées entraient quasi d'office au collège. Ceux des classes populaires n'y pénétraient que si le maître les signalait pour leurs bons résultats. Encore fallait-il que leurs parents fussent d'accord. L'idée de la démocratisation fit lentement son chemin car elle se heurtait à des résistances sociales et à la peur d'une baisse du niveau de la formation. Toutefois, dès la fin des années cinquante, nombre de pays d'Europe réformèrent leur système éducatif. Les pays nordiques créèrent des écoles uniques sans division entre primaire et secondaire.

En Suisse romande, les collèges dits classiques commencèrent à s'ouvrir aux enfants du peuple. Dès lors, la décision de l'orientation ne fut plus du ressort des parents mais de l'école. Cette petite révolution exigea la révision des pédagogies, des plans d'études, l'ouverture de nouvelles sections et filières et la construction de nouveaux édifices. Genève introduisit le cycle d'orientation en 1962; Fribourg dix ans plus tard. A la fin des années 70, tous les élèves des classes secondaires des cantons latins furent scolarisés sous le même toit. La scolarité obligatoire recouvrait dorénavant l'école primaire et secondaire premier cycle.

### ...mais qui demeure très élitaire

En dépit de ces progrès, les études des années 1970 révélèrent que les collèges demeuraient très élitaires. Les enfants des classes populaires ou migrantes fréquentaient en masse les filières générales ou pratiques à faibles exigences; ceux des classes aisées les filières qui conduisent au baccalauréat. Des travaux internationaux mirent en lumière l'effet néfaste des filières ségréguées précoces sur le niveau général d'éducation de la population. Il s'avéra que plus le système était sélectif, moins le niveau de formation était élevé. Se posèrent donc avec acuité les questions du moment de l'orientation, de sa pratique et de son équité. Etait-il juste que la carrière scolaire et professionnelle d'un enfant se jouât à 11 ou 12 ans?

De plus, les filières n'étaient guère homogènes. Les résultats des élèves les plus faibles des filières pré gymna-siales étaient, en effet, semblables à ceux des bons élèves des filières à exigences moyennes. Dès les années quatre-vingt, afin de pallier ces injustices, les cantons mirent en œuvre de nouvelles réformes.

•••



Ils harmonisèrent les plans d'études et les moyens d'enseignement des diverses filières, ouvrirent des cours à option ou à niveaux pour tous les élèves, des enseignements différenciés et des passerelles.

## Un foisonnement de modèles

Aujourd'hui, la scolarité obligatoire se termine donc par le secondaire I dont la durée varie, en Suisse latine, entre trois et cinq ans. Chaque canton organise ce secteur en fonction de son histoire et de ses traditions. Les structures sont donc variées et complexes. Les élèves commencent en général leurs classes secondaires en 7e année sauf à Neuchâtel (année d'orientation en 6e), au Tessin (6e) et dans le canton de Vaud (5e année, soit 1er année du cycle de transition). La porte des établissements franchie, on pénètre dans une organisation qui se divise en trois grands modèles:

- celui des filières ou sections qui prépare à diverses écoles et formations du secondaire II (lycées, écoles de culture générale, formation professionnelle),
- celui de l'enseignement à niveaux qui regroupe des élèves selon leurs aptitudes dans certaines disciplines (allemand, français, mathématiques), les autres cours étant communs,
- celui de l'enseignement intégré non différencié. (Landry 2001-2002).

Genève pratique actuellement deux modèles: quatre filières dès la 7e année (14 établissements) ou des classes à niveaux dès la 8e année (3 établissements). Depuis 1986, le canton du Valais laisse aux communes le choix entre deux organisations: modèle intégré avec classes hétérogènes et enseignement à niveaux dans les disciplines fondamentales et modèle à deux filières. Dans la partie francophone, seuls trois établissements sur vingt et un ont opté pour le modèle avec filières. Les cantons du Jura et du Tessin connaissent aussi une école secondaire intégrée. Les élèves y suivent des cours différenciés à divers niveaux dans les branches principales. Le canton de Berne pratique trois filières dès la 7e année avec des cours à niveaux en français, allemand et mathématiques. Les cantons de Neuchâtel, de Fribourg et de Vaud connaissent les filières dès la 7e année.

## Une nouvelle ère de réformes

Le secondaire I pénètre aujourd'hui dans une ère de réformes. Sa position est difficile car il lui faut s'adapter aux exigences du monde du travail et à celles des nouvelles maturités gymnasiales et professionnelles. Il est pris entre une école primaire ouverte et non sélective et un degré secondaire II diversifié, en pleine restructuration (Kübler 2001). Les cantons romands revoient les plans d'études, redéfinissent les objectifs d'apprentissage, les finalités de l'école obligatoire. Partout, on réfléchit à la vocation et aux structures de ce secteur qui doit éduquer, instruire et orienter. Partout on débat de sa vocation. Doit-il spécialiser et diversifier les formations ou viser une unification des parcours et des contenus scolaires? On opta dans les années soixante pour la diversification. Vingt ans plus tard, on fut tenté par les modèles intégrés avec toutefois des niveaux pour les branches principales. Le XXIe siècle a hérité de ces problèmes et le débat continue... ●

### En Europe, c'est le collège unique qui l'emporte

Les grandes réformes du secondaire premier cycle se déroulent, en Europe, dès les années 1960, 1970. Le Danemark, la Finlande, la Suède, l'Islande, la Norvège et le Portugal créent le collège unique. Tous les enfants suivent la même école durant neuf ans. Les élèves en difficultés reçoivent une aide ciblée. La France adopte deux réformes, en 1959 et en 1963, qui s'achèvent, en 1975, par l'unification des collèges. Ces derniers accueillent tous les élèves de 12 à 16 ans (réforme Haby). L'Angleterre ouvre ses comprehensive schools et l'Italie sa scuola media.

Le modèle du collège unique l'emporte donc en Europe. Sur 18 pays seulement six connaissent un enseignement divisé en filières ou en établissements d'exigences inégales (Allemagne, Autriche, Luxembourg, Belgique, Liechtenstein et Pays-Bas). La Finlande qui a obtenu les meilleurs résultats de l'enquête PISA réunit tous les enfants dans une seule filière durant 9 ans. C'est dire que l'intégration ne rime pas forcément avec une baisse de niveau.

## Références

- Simone Forster – Le secondaire I, son histoire: le collège de l'élite se démocratise. – Bulletin CIIP No 4 avril 1999  
Christine Kubler – Rapport national de la Suisse: le développement de l'éducation/formation au cours de la dernière décennie du XXe siècle. – CDIP Berne juillet 2001  
Françoise Landry – Les structures de l'enseignement en Suisse romande et au Tessin, année scolaire 2001-2002. – IRDP 2001

- Jérôme Savary – L'école unique. – dans Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne: Payot 1921  
Degré secondaire I: Situation actuelle Dossier 31 CDIP Berne 1994  
Secondaire I: Perspectives d'avenir Dossier 38 CDIP Berne 1996  
Certification du secondaire I Dossier 41B CDIP Berne 1996

# Chronique d'une réforme annoncée:



© G. Bain

Tronc commun genevois tronqué par la foudre d'une votation populaire

les avatars  
d'un tronc  
commun  
à Genève  
au XXe siècle

Jun 1927:  
Premier projet de tronc  
commun présenté  
par André Oltramare  
au Grand Conseil  
genevois

Mars 2001:  
Rejet par le  
peuple gene-  
vois d'un tronc  
commun  
adopté  
par le Grand  
Conseil  
l'année  
préce-  
dente



**E**n orientation scolaire, trois questions majeures ont traversé le XXe siècle, à Genève comme dans d'autres cantons ou pays: quand commencer à différencier l'enseignement obligatoire en filières; quelle structure donner à cette différenciation; comment préparer l'orientation dans les filières de cette structure?

C'est à cette dernière question que nous nous intéresserons ici. Elle a pris notamment la forme d'un débat récurrent centré sur la création d'un tronc commun d'observation précédant la première orientation au secondaire I. Nous verrons que durant ce débat de près d'un siècle, derrière une inertie ou immobilité apparente, le système a évolué malgré tout, sous l'influence notamment de la conjoncture et des acteurs de l'école: élèves, enseignants, parents, directions.<sup>1</sup>

## L'**histoire bégaiet-elle? Le tronc commun: une question récurrente pendant près d'un siècle**

Entre 1927 et 2001, la question du tronc commun est revenue sur la place publique – ou dans les salles des maîtres – plus d'une fois. Pour la période qui précède la création du Cycle d'orientation, Marie-Laure François & Philippe Schwed (1969) signalent outre le projet Oltramare (1927), ceux de Lachenal (1931) et Dupont-Wuillemin (1946).

Dans l'après-guerre, les discussions qui se déroulent dans d'autres pays européens, et particulièrement en France (cf. le plan Langevin-Wallon), relancent l'idée d'une *école moyenne* ou d'une *école unique* au niveau secondaire I en vue d'une «meilleure exploitation de la réserve d'aptitudes» (slogan de l'époque).

L'idée d'un tronc commun reparaît dans le projet présenté dans le rapport du DIP de 1960 sur la *Réforme de l'enseignement secondaire*. Toutefois, le cycle d'orientation mis en place en 1962 sur cette base ne retiendra pas cette proposition et sera différencié en sections dès le début, c'est-à-dire dès la 7e. Mai 1968 relance le débat, qui se concrétise en 1972 par une nouvelle structure «expérimentale» (expérience qui perdure jusqu'à aujourd'hui!) mettant en place un tronc commun d'un semestre puis d'une année, dans un puis trois établissements sur dix-sept.

Dans le dernier quart du siècle, le débat se poursuit tant au parlement que dans l'école, mais avec des intensités variables et pas mal d'éclipses, certains

**«L'élite se manifeste, s'affirme et s'impose d'elle-même; il ne nous appartient pas de la choisir, mais seulement de la reconnaître»**

jugeant préférable «d'arrêter de bricoler sur les structures» pour s'intéresser prioritairement à la pédagogie. On aurait pu croire que la fin du siècle verrait l'aboutissement du projet amorcé en 1927 quand un groupe de députés du parti socialiste dépose, en 1997, un projet de loi instituant un tronc commun en 7e. Adopté par le Grand Conseil genevois en 2000, il fera l'objet d'un référendum des partis de droite. En mars 2001, le tronc commun sera refusé par environ deux tiers des votants, ce qui scellera la fin provisoire de ce feuilleton politico-pédagogique.

En retracant brièvement ces péripéties, on ne peut s'empêcher de donner raison à Daniel Hameline (2002, p. 3) lorsqu'il affirme que «l'histoire de l'éducation est décidément une histoire bégayante. (...) Le bégaiement nous signifie qu'il y a, bien évidemment, quelque chose à dire. Et quelque chose d'important. Car bégayer, c'est insister.» Nous sommes d'accord, mais, dans le cas qui nous occupe, nous voudrions montrer que bégaiement n'est pas simple insistance à l'identique.

## **Les avatars du tronc commun: quand bégayer n'est pas simplement se répéter**

Comme le suggère le sens étymologique d'avatar, le tronc commun projeté se transforme pendant toute cette période. Au départ, avec le projet Oltramare, il est partiel: il n'est en effet pas question d'intégrer dans l'*école unique* l'institution qui forme l'élite de la République: le Collège de Genève. Par ailleurs, durant la première moitié du XXe siècle, les propositions ont toutes pour objectif un «triage» sélectif plus efficace, s'inspirant de méthodes «scientifiques».

Cette *sélection* améliorée avait notamment pour objectif de donner accès au Collège de Genève aux élèves «les plus doués et les plus aptes» de tous milieux et d'en écarter «ceux qui n'avaient rien à y faire». Elle avait aussi pour but de limiter au maximum l'hétérogénéité des filières du secondaire I: «On reconnaît toujours davantage que la vie en commun d'enfants trop dissemblables au point de vue intellectuel, scolaire ou moral, réunis dans une même classe, est grandement préjudiciable aux progrès de chacun. L'émulation ne s'éveille qu'entre individus de même catégorie. Il faut que chacun soit mis à sa place pour qu'il se sente entraîné à faire l'effort nécessaire à son succès» (A. Oltramare, Mémorial du Grand Conseil genevois, 1927, Annexes, p. 359).

Dans les projets qui suivent, la fonction d'*orientation* est généralement mise en avant, mais le but reste de mieux observer les dons et capacités des élèves pour pouvoir les placer judicieusement dans les formations scolaires et professionnelles ultérieures. Le projet du DIP de 1960, qui aboutira à la création du CO en 1962, participe encore de cette perspective sélective; il

affirme en effet (p. 14): «L'élite se manifeste, s'affirme et s'impose d'elle-même; il ne nous appartient pas de la choisir, mais seulement de la reconnaître, de la stimuler, de lui donner tout ce qu'elle mérite de recevoir.»

Mai 1968 et toute la réflexion qui suit commencent à mettre l'accent sur d'autres fonctions du tronc commun. On assigne à celui-ci un rôle dans la *socialisation* des élèves: la classe hétérogène, par son hétérogénéité même, doit favoriser les échanges ou la collaboration entre élèves d'origines différentes. On préconise une attention accrue aux différences individuelles et le partage des connaissances et des compétences dans des travaux de groupe; on cherche ainsi à remplacer la différenciation externe des filières par une *differentiation interne* à la classe.

La mise en œuvre dans trois collèges de ce tronc commun (à partir de 1972; rénovation connue sous le nom de Réforme 2), suivi de classes à niveaux et à options, montre par ailleurs la faisabilité de cette réforme structurelle; les études des résultats et des carrières des élèves insérés dans cette structure contrôlent que ceux-ci ne sont en rien défavorisés par rapport à leurs camarades des établissements à sections (Rastolodo & Favre, 2000). Rien n'y fait: le peuple souverain rejette cette structure en mars 2001 pour des raisons complexes sur lesquelles on en est réduit aux conjectures (cf. infra).

Relevons encore que l'argumentation relative au tronc commun a souvent été associée à la *démocratisation des études*. Sous ce terme également, d'une période à l'autre on a entendu des choses différentes. Au départ, le tronc commun devait notamment permettre de repérer les élèves doués dans tous les milieux, y compris les plus défavorisés, pour mieux exploiter la fameuse réserve d'aptitudes et faire ainsi face à une future pénurie de cadres (cf. R. Girod, in DIP, 1960, Annexe II, *Pénurie de cadres et démocratisation des études*, pp. 125-152). Dans les années 70, on espère, en retardant la sélection d'une année, diminuer l'influence de l'origine sociale sur la réussite scolaire et corrélativement sur l'orientation. L'objectif ambitieux est alors de passer «de l'égalité des chances à l'égalité des niveaux de formation» (commission ad hoc, 1978). Malheureusement, le lien entre tronc commun et démocratisation n'est pas évident: une étude faite par Rastoldo sur les cohortes 1993 à 1996 (Favre & Rastoldo, 2000) ne permet pas de conclure à une amélioration sensible de ce point de vue. Notons enfin que le bête dont parle Hameline s'est fait singulièrement discret sur le thème de la démocratisation pendant toute la campagne qui a précédé le vote de mars 2001.

### Tronc commun: un sujet de controverse dans le corps enseignant tout au long du siècle

Pendant la période considérée, l'institution d'un tronc commun a suscité controverses ou tensions dans le

### «On assigne au tronc commun un rôle dans la socialisation des élèves»

corps enseignant. Le sujet a notamment divisé maîtres primaires et secondaires: les premiers se sont montrés généralement favorables à cette réforme, les seconds formellement opposés ou partiellement réticents.

Notons d'abord que dès le début et à plus d'une reprise, la question s'est posée de savoir si cette période de préorientation devait être intégrée à l'enseignement primaire ou attribuée au secondaire I: faut-il confier cette tâche d'orientation à des instituteurs généralistes ou à des maîtres secondaires spécialistes dans diverses disciplines; lesquels sont les plus compétents pour cette mission délicate?

Dans le rapport du DIP de 1960 présentant le projet de cycle d'orientation figurent en annexe les prises de position divergentes des associations d'enseignants primaires (UIG) et secondaires (UCESG). Dans leurs résolutions, les maîtres primaires ne remettent pas en cause le tronc commun proposé par le département, préoccupés surtout de préserver l'accès des instituteurs à cette nouvelle école moyenne. Soucieux de faciliter la transition école primaire – secondaire 1, ils jugent «indispensable que dans la 7<sup>e</sup> année d'orientation, les classes soient dirigées par un seul maître» (p. 174). Pouvant observer ses élèves plus longtemps et sur des branches diverses, il devrait mieux les connaître. Ils contestent ainsi implicitement l'argument opposé, présenté généralement par les maîtres secondaires, selon lequel l'orientation devrait au contraire se fonder sur les observations de plusieurs enseignants spécialistes, pour éviter la subjectivité d'un seul avis et gagner ainsi en validité.

Les maîtres secondaires, quant à eux, remettent en cause le principe d'un tronc commun initial au CO: il «porterait un grave préjudice aux études, quelles qu'elles soient. En effet, un programme commun ne peut s'établir qu'au détriment des élèves les plus rapides d'une part, et des plus lents d'autre part: les premiers n'auront pas à fournir l'effort indispensable à toute formation, alors qu'au contraire on exigera des seconds un effort trop considérable, qui ne pourra que les dégoûter de l'étude». En revanche, étonnamment, ils ne revendiquent plus comme en 1927 la mission d'orientateurs. Leur préoccupation principale étant «d'assurer un meilleur rendement du travail en 7<sup>e</sup>», ils laissent volontiers la préorientation aux instituteurs de 6<sup>e</sup> primaire. Ils y voient même (avec une certaine hypocrisie?) «une des tâches essentielles de l'école primaire, et il (leur) paraîtrait regrettable de la lui retirer». ...



**«Les familles ont progressivement considéré que la filière prégymnasiale était la voie normale, les autres sections étant de plus en plus disqualifiées à leurs yeux»**

Ce clivage maîtres primaires – maîtres secondaires réapparaît à la fin des années 90. Il transparaît d'abord dans le projet de loi 7697 (août 1997), qui reprend dans son exposé des motifs un argument déjà évoqué précédemment. Selon ses auteurs (proches des milieux secondaires), étant donné les changements entrepris ou envisagés par la rénovation du primaire (notamment la suppression des notes), il va s'avérer difficile «de soudain, en fin de sixième année, devoir catégoriser les enfants et les sélectionner en vue de l'entrée au cycle d'orientation [...] alors qu'une orientation en fin de 7e année serait le fruit de l'avis de plusieurs enseignants et conseillers spécialisés.» Cette même divergence d'opinion entre enseignants primaires et secondaires ressort également de deux enquêtes ultérieures du SRED (Favre & Rastoldo, 2000) auprès des instituteurs de 6e (en 1998/99) et

des maîtres du cycle d'orientation (en 2000). Toutefois, un nouveau clivage se manifeste à l'intérieur même du CO.

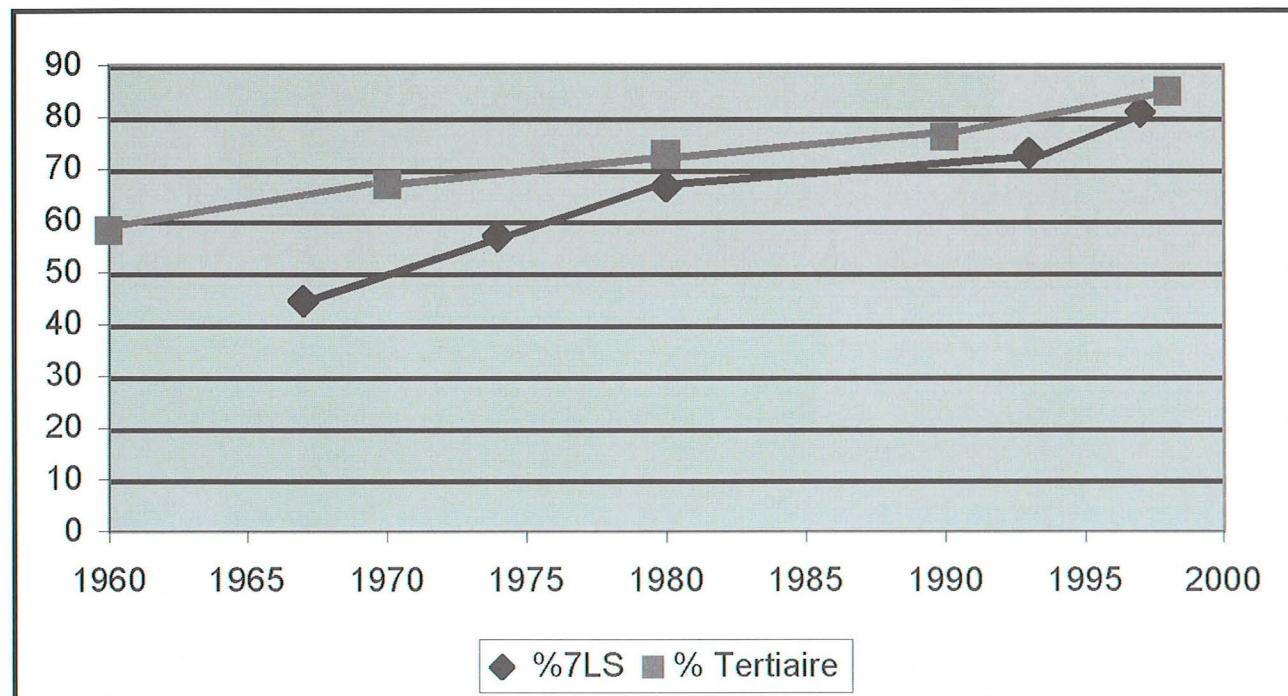
La grande majorité (82%) des enseignants des trois collèges qui ont l'expérience des classes hétérogènes de 7e sont favorables à un tronc commun; leurs collègues des établissements à sections sont en revanche plus partagés, mais opposés en majorité (60%) à une hétérogénéité intégrale au début du CO. Nous avons une fois de plus la confirmation qu'en matière de réforme scolaire l'expérience ou l'expérimentation des uns ne convainc pas nécessairement les autres.

#### Ironie de l'histoire: l'évolution subreptice vers un tronc presque commun

Comme le montre le graphique 1, des années 60 à la fin du siècle, la proportion d'élèves entrant en 7e latine-scientifique (LS) a presque doublé, atteignant environ 80% d'une cohorte. Cette filière, prégymnasiale au départ, est devenue *de facto* relativement hétérogène.

Le parallélisme entre la progression du secteur tertiaire dans l'économie du canton et l'augmentation de la 7e LS est frappant (graphique 1), mais la corrélation n'a pas de valeur explicative directe. Cette évolution est en particulier la résultante des actions et réactions des principaux acteurs de la situation scolaire: enseignants, directions d'école, parents et élèves.

**Graphique 1 – Relation entre la progression de la 7e LS et celle du secteur tertiaire à Genève**



Une première explication réside dans une modification progressive de l'évaluation, plus précisément des barèmes utilisés par les maîtres de 6e primaire. Ceux-ci accordent plus facilement les notes 4, 5 ou 6 nécessaires en français et mathématiques pour entrer en 7e LS (graphique 2). Il est difficile de démontrer ici en détail un phénomène aussi complexe.

Cette tendance correspond notamment au refus de certains instituteurs et responsables primaires de jouer le rôle de sélectionneurs pour le CO; à une conception du rôle de l'évaluation chez les pédagogues qui peu à peu donnent la préférence à une fonction formative (*vs* certificative ou sélective); à une pression psychologique de certains parents (et peut-être de certains élèves) sur les maîtres de 6e dès que l'enfant reçoit une note médiocre (< 4); et surtout à l'absence de procédure de modération ou de contrôle effectif et efficace de l'évaluation pratiquée dans les classes primaires. Cette «inflation» des notes primaires rend compte d'une augmentation de 23% des effectifs de la filière LS entre 1967 et 1997.

Une seconde origine de la progression des effectifs de

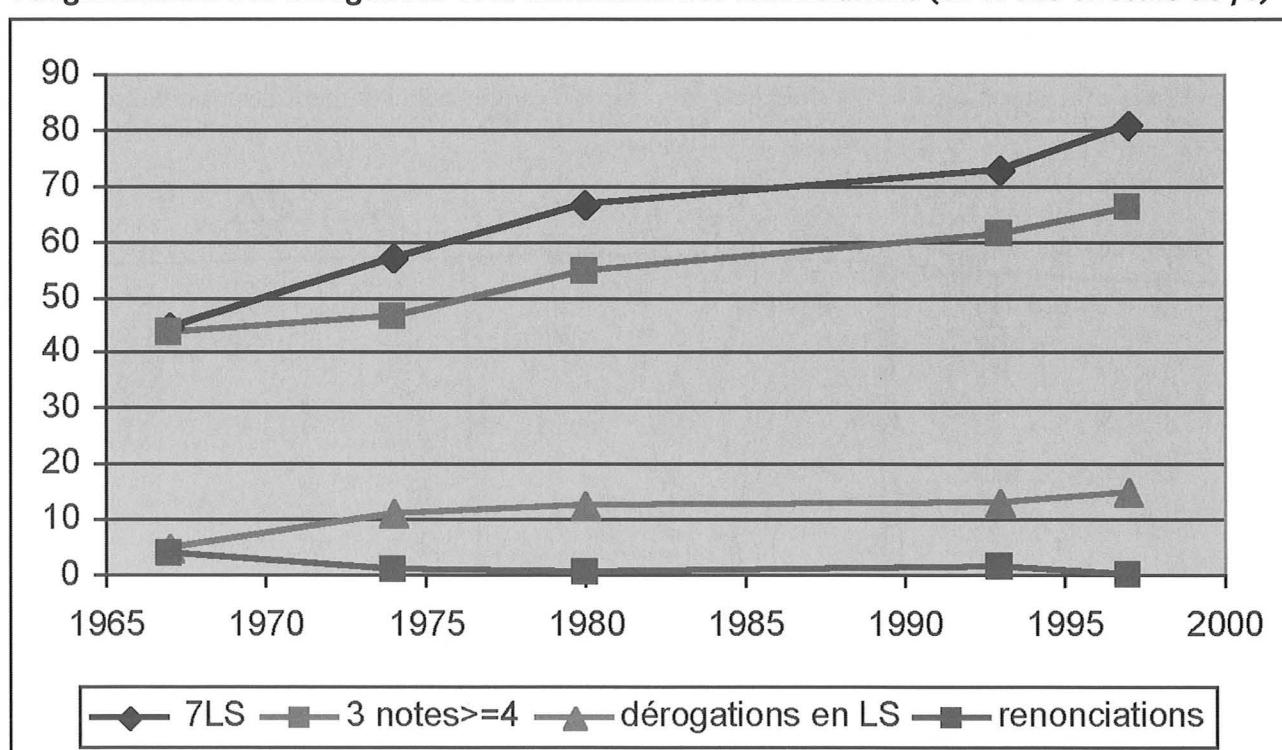
7e LS réside dans les pratiques d'orientation-sélection à la fois des directions d'établissement du CO et des familles. Ces dernières ont progressivement considéré, en relation avec la conjoncture économique, que la filière prégymnasiale était la voie normale, les autres sections – par une sorte d'effet pervers – étant de plus en plus disqualifiées à leurs yeux et parfois considérées comme des voies de garage pour élèves en difficultés.

Les cas où des parents renoncent à une orientation malgré des notes suffisantes disparaissent rapidement, et corrélativement les demandes d'admission en LS par dérogation augmentent (graphique 2). Les directions d'établissement du CO (de façon assez différente d'un secteur à l'autre), sensibles à cette demande sociale ainsi qu'aux pressions exercées par les familles, accordent ces dérogations avec une certaine générosité. Ce second facteur (augmentation des dérogations et diminution des renoncations) explique ainsi une augmentation de 14% de la filière prégymnasiale en 30 ans.

...

## Graphique 2

**Progression des effectifs de la 7e LS, corrélativement avec l'évolution des notes de 6e, l'augmentation des dérogations et la diminution des renonciations (en % des effectifs de 7e)**





Peut-on alors parler de la mise en place subrepticte d'un tronc commun partiel? Les statistiques décrivant les évolutions ci-dessus étaient connues des responsables, mais personne n'a jugé opportun d'intervenir: toute mesure correspondant à un durcissement des normes de passage en 7e aurait été certainement mal ressentie dans la population.

## Mars 2001: un refus paradoxal; le dernier mot a-t-il été dit?

En mars 2001, le peuple a donc refusé un tronc commun qui existait déjà en partie: quatre élèves sur cinq fréquentent en effet la filière prégymnasiale (ou le regroupement A qui lui correspond actuellement) et 3 collèges sur 17 conservent des 7es hétérogènes. Pourquoi ce refus? Faute d'une enquête approfondie, on en est réduit aux conjectures. L'évolution décrite ci-dessus est probablement un processus à seuil: au-dessous d'un certain pourcentage d'échec, le système ne remplit plus sa fonction de qualification des uns grâce à la disqualification des autres (Hutmacher, 1992). Pour beaucoup de votants, parents d'élèves actuels ou futurs du CO, il était probablement important de conserver une filière de relégation à laquelle on puisse affecter les éléments qui risqueraient de ralentir (voire de contaminer?) les élèves «capables». On pouvait aussi se dédouaner en invoquant la nécessité de donner aux élèves faibles un régime pédagogique adapté.

Par ailleurs, le système en place convient assez bien aux milieux favorisés, qui peuvent placer la plupart de leurs enfants dans une filière prégymnasiale élargie. Celle-ci présente également certains avantages aux yeux des familles plus modestes mais qui peuvent espérer y orienter un enfant ayant de bons résultats en

**«On pouvait aussi se dédouaner en invoquant la nécessité de donner aux élèves faibles un régime pédagogique adapté»**

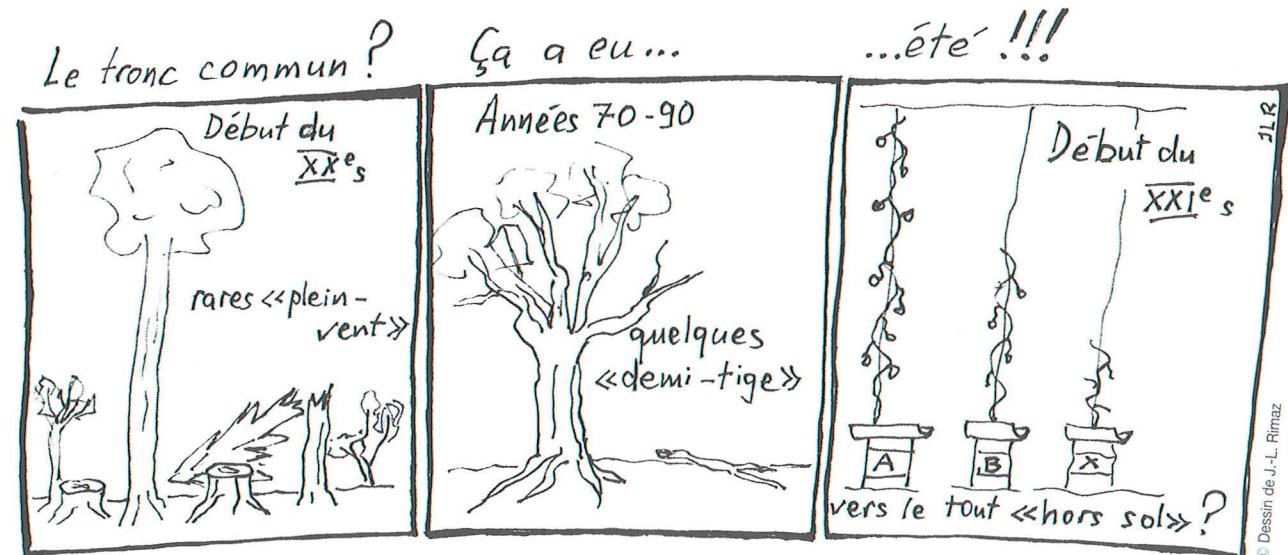
6e primaire. Un certain discours actuel mettant l'accent sur la compétition, un tronc commun perçu comme égalitaire ne pouvait être attractif que pour une minorité.

D'autre part, une partie des parents pour lesquels cette structure aurait été effectivement intéressante par sa fonction sociale d'intégration n'avaient précisément pas le droit de vote.

Enfin, on pourrait invoquer à titre d'explication de ce vote une forme de conservatisme que les politologues appellent l'*heuristique du statu quo*: on sait ce qu'on a, on n'est pas certain de ce qu'on aura.

On nous reprochera peut-être d'être simpliste dans notre analyse, mais en fait nous la calibrons sur le niveau de l'argumentation qui a prévalu dans la campagne précédent la votation de 2001 (Davaud & Hexel, 2002).

En conclusion, sur ce thème du tronc commun d'orientation en 7e, le bêgue n'a certainement pas dit son dernier mot. Actuellement, comme il ne peut pas changer les choses, il modifie son vocabulaire (c'est souvent le cas en éducation!). On parle dorénavant non plus de Sections Latine-Scientifique, Générale et Pratique mais de regroupements A, B et C. On évite ainsi d'esquisser faussement des orientations ulté-



L'histoire du tronc commun à Genève revisitée par un enseignant de biologie du CO

rieures à travers la terminologie, mais on conserve aussi l'essentiel: la hiérarchie. Ne reculant devant aucune audace, on prétend faire atteindre les mêmes objectifs à tous les élèves quelle que soit leur orientation ou on essaye de masquer pudiquement la hiérarchisation des regroupements.

On pourrait soupçonner le bégue d'être quelque peu hâbleur, souvent utopiste, voire menteur, à moins que ce ne soit de la naïveté. Mais peut-être en faut-il une bonne dose, combinée à pas mal d'optimisme, pour continuer à croire en une école du XXI<sup>e</sup> siècle plus juste et plus efficace, favorisant le partage du savoir, la socialisation et la démocratisation.

\* E-mail: [daniel.bain@bluewin.ch](mailto:daniel.bain@bluewin.ch)

<sup>1</sup> Cet article a été préparé avec la collaboration de nos collègues du SRED Dagmar Hexel et François Rastoldo, avec lesquels nous avons eu l'occasion d'étudier l'histoire du CO; les considérations qui suivent n'engagent cependant que nous. Nos analyses ont en outre bénéficié des travaux menés par les différents observatoires de l'école genevoise que sont ou ont été notamment les Services de la recherche sociologique et pédagogique (SRS, SRP), la Commission d'étude permanente du Cycle d'orientation (CEPCO), le Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation (CRPP) et, plus récemment, le Service de la recherche en éducation (SRED); instances auxquelles il faut encore ajouter les études (thèses) de Daniel Bain (1979) et de Charles Magnin (1997).



© Agence Freenews

Un tronc commun perçu comme égalitaire ne pouvait être attractif que pour un minorité

## Références

- D. Bain (1979): *Orientation scolaire et fonctionnement de l'école*. Berne – Francfort/M., P. Lang.
- Commission «Égalité des chances» (1978): *De l'égalité des chances à l'égalité des niveaux de formation*. Genève, Département de l'instruction publique.
- Cl. Davaud & D. Hexel (2002). *Un rapport de recherche avant une votation: What the papers say. Douze mois qui régleront (provisoirement) le sort de l'hétérogénéité au Cycle d'orientation*. Genève, Service de la recherche en éducation.
- DIP (1960): *La réforme de l'enseignement secondaire*. Genève, Département de l'instruction publique.
- B. Favre & Fr. Rastoldo (coord.) (2000) *Hétérogénéité et différenciation au Cycle d'orientation. Classes hétérogènes et classes à sections au 7<sup>e</sup> degré: carrières d'élèves et discours d'acteurs. 2. Enquêtes et analyses de référence*. Genève, Service de la recherche en éducation.
- M.-L. François & Ph. Schwed (1969): *Le Cycle d'orientation dans l'enseignement secondaire genevois : histoire d'une idée pédagogique 1927-1962*. Genève, Commission d'Étude Permanente du Cycle d'Orientation (CEPCO).
- D. Hameline (2002). *Le bégue et l'oiseau-chanteur. Propos sur l'histoire de l'éducation*. Dans *L'éducation dans le miroir du temps*. Lausanne: LEP, collection «Institut J.-J. Rousseau».
- W. Hutmacher (1992) *L'école a besoin de l'échec*. dans Jean-Pierre Fragnière et Anne Compagnon: *Echec scolaire et illettrisme*, Lausanne: Ed. EESP, p. 51-69.
- Ch. Magnin (1997): *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction: 1885-1950*. Genève: Manuscrit d'une thèse présentée à la faculté des lettres de l'Université de Genève.



# Un programme commun

**Depuis la fondation de la SIR (c'est le thème de la première question du premier congrès en 1866) on évoque la possibilité de rédiger des manuels scolaires communs, voire même un programme commun, à toute la Suisse romande.**

## Au XIXe siècle: vers un programme commun

Lors de la discussion animée au sujet de l'article 27 de la Constitution (une instruction primaire suffisante) au Congrès de 1877, le rapporteur et plusieurs congressistes émettent le vœu que «*la Confédération détermine par un programme général le minimum des connaissances à acquérir par chaque citoyen*», «*que les cantons établissent des programmes basés sur le développement graduel et rationnel de l'enfance*». La crainte de l'ingérence de la Confédération dans les systèmes scolaires cantonaux pousse le congrès à rejeter ces propositions.

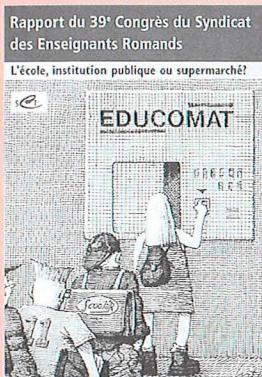
Vingt ans plus tard, au Congrès de 1898, l'idée d'un programme commun aux écoles primaires de Suisse romande fait son chemin. Certains pensent «*qu'un plan minimum ne pourrait guère être établi, les législations cantonales étant par trop divergentes, ainsi que les programmes et les méthodes*»; d'autres rétorquent que «*pour établir un programme minimum de connaissances, il n'est pas absolument nécessaire de comparer les plans d'études des différents*

cantons ; il suffit de se demander ce qu'un jeune Suisse doit savoir aujourd'hui pour pouvoir entrer dans sa carrière avec quelque chance de réussite et remplir convenablement la rôle que lui impose notre démocratie»; mais tous votent les conclusions: «*(...) il est utile et il est possible d'établir pour la Suisse romande un programme (...) qui indique le minimum de connaissances qu'il est désirable de voir acquis chez nos élèves à leur sortie de l'école primaire*». Le congrès approuve le programme proposé pour la langue maternelle, l'arithmétique (système métrique, fractions, pourcentage, intérêts, premiers éléments de comptabilité), la géométrie, l'histoire, la géographie et les sciences naturelles, l'écriture, le dessin, le chant, la gymnastique et les branches réservées aux filles. L'unification doit s'étendre aux moyens d'enseignement.

## Au XXe siècle: vers une école romande

«*Soixante-quatre ans ont passé*», écrit en 1962 le président de la commission du rapport «*Vers une école romande*», faisant référence au congrès de 1898. «*64 ans ont passé... qu'est-il advenu du généreux travail de nos pré-décesseurs ? Les régimes scolaires romands sont toujours aussi disparates, rien d'important n'ayant été tenté sur le plan officiel pour y remédier. Les 23 et 24 juin, les enseignants romands se pencheront à nouveau sur des problèmes analogues. Leurs résolutions s'en iron-t-elles attendre aussi, dans la poussière des dossiers oubliés, qu'un lointain congrès les exhume à son tour, en 2026?...*»

## Au fil des congrès



### 15e congrès: Lausanne, 14-16 juillet 1901

1. La dépopulation des campagnes; ce que peut faire l'école pour y remédier. *L. Henchoz*
2. Organisation de Cours de vacances pour les instituteurs et les institutrices suisses. *William Rosier*

### 16e congrès: Neuchâtel, 17-19 juillet 1904

1. Les examens de recrue, tels qu'ils sont organisés aujourd'hui permettent-ils d'apprécier à leur juste valeur:
  - a) le développement intellectuel et moral de la jeunesse suisse?
  - b) l'enseignement donné dans nos écoles primaires?  
Eventuellement quelles modifications pourrait-on apporter à leur organisation? *H. Gailloz*
2. L'école primaire actuelle donne-t-elle à la jeune fille une éducation en rapport avec les exigences de la vie? Comment cette éducation pourrait-elle être complétée avantageusement? *S. Challandes*

## La commission du rapport

Pour pouvoir mener une réflexion globale sur l'école en Suisse romande, la SPR décide de constituer une commission intercantonale avec des représentants des sections membres et de Valais et Fribourg<sup>1</sup> ainsi que des maîtres secondaires de tous les cantons. Six mois plus tard, une dizaine de délégués des directions cantonales de l'Instruction publique rejoignent la commission. «*La commission est chargée de rechercher les moyens d'assurer la mise en parallèle des différents systèmes scolaires romands, principalement dans les domaines suivants: structures, plans d'études, moyens d'enseignement, formation des maîtres. L'action envisagée par la commission doit embrasser toute la période correspondant à la scolarité obligatoire (...).*

## Les propositions de la commission

La commission, après avoir relevé les disparités cantonales, dégage des principes directeurs: tous les enfants ont droit «*au développement le plus complet dont leurs aptitudes personnelles les rendent capables*», «*à une orientation progressive*»<sup>2</sup>. «*Les programmes et les manuels doivent être repensés afin de mieux tenir compte des données de la psychologie moderne*». La commission propose également les buts, les principes généraux et les programmes de français et d'*'arithmétique'*. Elle insiste: «*les efforts d'harmonisation devraient tendre à l'adoption de manuels romands*».

## Les résolutions

Le Congrès accepte les propositions de la commission et demande la constitution par les cantons d'une commission romande officielle de coordination scolaire.

## La mise en œuvre

La SPR institue, en avril 1963, une commission intercantonale pour une école romande, la CIPER, qui remet aux autorités un projet de programme romand. Ce projet sort en édition spéciale de *L'Éducateur*, le 18 novembre 1966.

L'école romande est lancée, CIRCE<sup>3</sup> va naître... ●

<sup>1</sup> Valais et Fribourg ne sont pas membres de la SPR en 1962

<sup>2</sup> Voir chapitre des structures

<sup>3</sup> CIRCE : Commission interdépartementale romande de Coordination de l'enseignement.

## Rapport vers une école romande 1962

### Un écueil: le danger d'un nivellation par le bas

«Nous ne voudrons jamais d'un simple ajustement des programmes sur le moins étendu (...). L'école romande sera pour le moins aussi efficace, aussi bien pensée, aussi bien adaptée aux besoins de l'homme et du pays que l'une des quelconque de nos écoles cantonales, ou elle ne mérite pas de naître.

A vrai dire, notre ambition légitime est de la voir meilleure: non contents qu'elle satisfasse aux besoins du présent, nous souhaitons qu'elle réponde aux exigences de l'avenir, à celles au moins qui sont humainement prévisibles. Mais ceci est une autre histoire.»

## Au fil des congrès

### 17e congrès: Genève, 14-16 juillet 1907

1. La mutation scolaire. *Léon Latour*
2. L'organisation actuelle des examens et de la promotion permet-elle à l'école de remplir entièrement sa mission envers tous les élèves, étant donnée la grande diversité de leurs aptitudes, et d'assurer le développement normal de chacun d'eux? *Louis Zbinden*

### 18e congrès:

### St-Imier, 10-12 juillet 1910

1. Protection de l'enfance par une juridiction appropriée et par la création de tribunaux spéciaux.

*Louis Mercier*

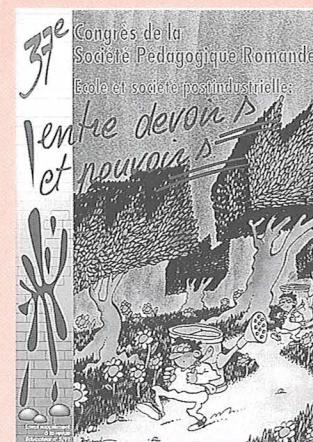
2. L'enseignement de la grammaire et de la rédaction à l'école primaire. *J.-A. Juncker*

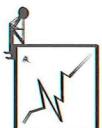
### 19e congrès: Lausanne, 16-18 juillet 1914

1. L'éducation civique et la culture nationale à l'école populaire. *Albert Chessex*
2. L'augmentation de la subvention fédérale à l'école primaire. *Fritz Hoffmann*

### 20e congrès: Neuchâtel, 15-17 juillet 1920

1. Examen critique des tendances de l'enseignement primaire actuel. *Emmanuel Duvillard*
2. De l'équivalence des brevets pédagogiques dans la Suisse romande. *G. Stroele*





# De CIRCE au PECARO

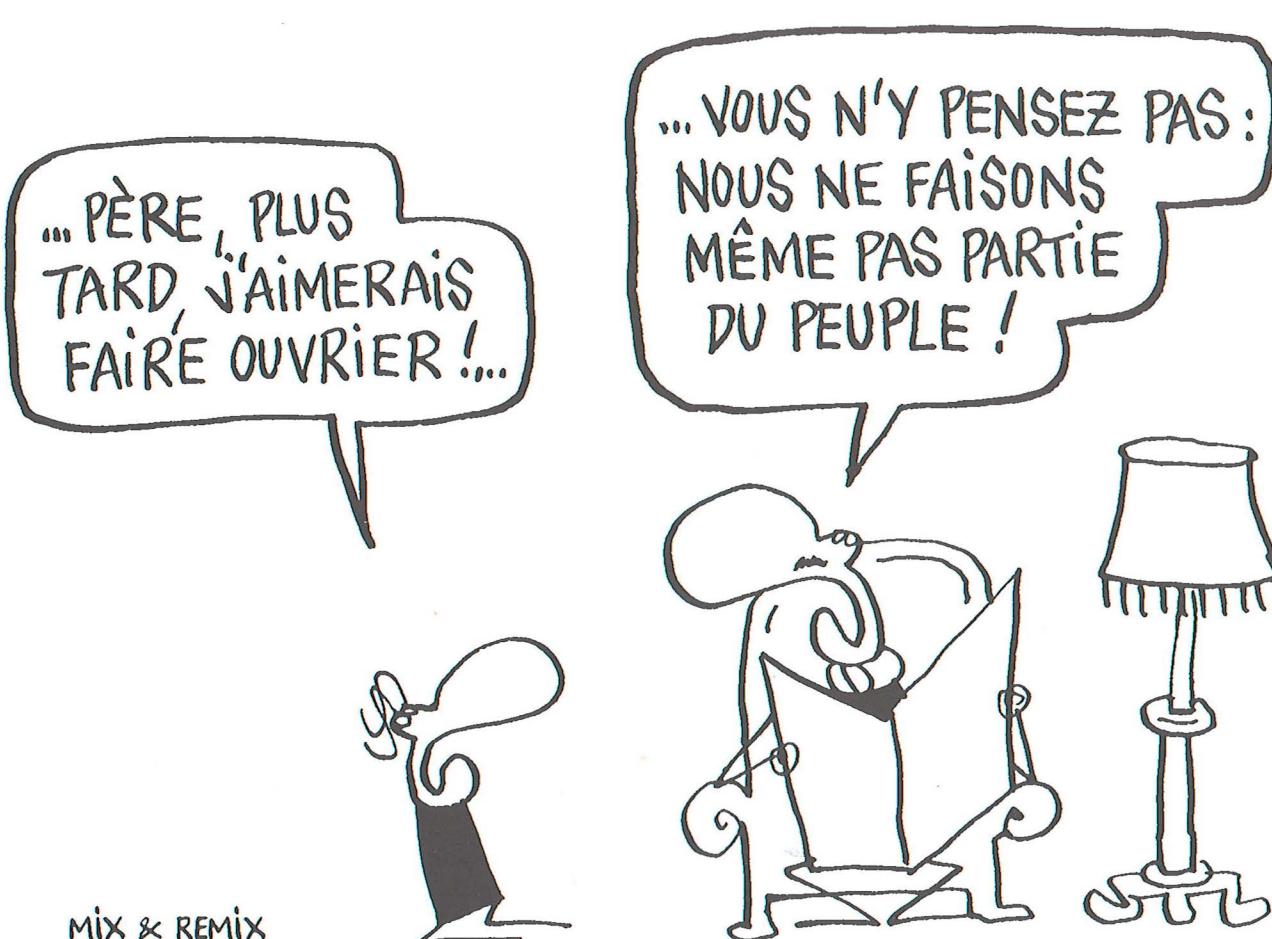
## ou des plans d'études au curriculum

**H**istoriquement, il est toujours captivant de mesurer à quel point un changement de paradigme a pu faire couler d'encre et nécessiter des années de débat et de préparation avant que de paraître évident et d'ouvrir la voie à sa propre évolution. Celle-ci peut être portée naturellement par les acteurs du débat – signe que le changement initial était bienvenu, bien pensé et bien vécu, ayant pris entre-temps les nobles rides de l'âge – mais l'évolution peut aussi parfois être un choc nécessaire, un recul ou un net changement de cap – signe que le changement était forcé, mal implanté, peut-être erroné.

Nous n'avons aujourd'hui ni les bases ni le temps nécessaires à analyser les faits et les plans d'études canton par canton, ce qui serait sans doute intéressant à l'échelle du siècle. L'intérêt majeur ne peut en effet

porter que sur l'évolution d'un concept curriculaire intercantonal, nous conduisant à muter littéralement de CIRCE à PECARO. Ou en d'autres termes à évaluer la nature des changements induits sur le plan intercantonal par l'introduction de programmes communs et à pointer les différences de stratégies et les corrections apportées par le futur plan cadre.

Pour faire court, nous ne retiendrons que **cinq distinctions**, quelque peu subjectivement, certes, dans la mesure où l'on ne peut vraiment comprendre certains choix et l'évolution à long terme qu'à l'aune du contexte du moment, jamais innocent, et du mouvement historique des idées pédagogiques, jamais linéaire. Nous profiterons de la première distinction pour rappeler certains épisodes des trente glorieuses de la coordination romande.



MIX & REMIX

## D'une révolution des esprits à une évolution des instruments

Le premier plan d'études intercantonal n'allait pas de soi. Les débats étaient déjà vifs dans tous les pays occidentaux quand la SPR prit l'initiative de constituer en février 1961 une Commission intercantionale pour une école romande (CIPER) qui proposa, dans un numéro spécial de l'Éducateur, en novembre 1966, un projet de programme romand de maths et de français pour les quatre premières années de l'école primaire. Le travail d'une trentaine de délégués avait consisté à trouver un consensus entre les pratiques cantonales du moment. Le printemps suivant, la CDIP instituait, sous l'impulsion de la conférence des chefs de service de l'enseignement primaire, la Commission intercantionale romande de coordination de l'enseignement (CIRCE, initialement encore pourvue du qualificatif de primaire).

L'enjeu portait sur l'assignation de buts à chaque discipline et, sous l'impulsion du président Roger Nussbaum, le projet conduisit à une rénovation quasi systématique. De nouveaux programmes furent introduits au primaire dans les années qui suivirent: mathématiques (1973), éducation physique (74), activités créatrices manuelles (75), connaissance de l'environnement (76), éducation musicale (77), français (79). La valse à mille temps des «recyclages» (terme aujourd'hui désuet pour une représentation encore vivace dans le corps enseignant) était lancée de même.

CIRCE II prenait le relais, pour les degrés 5 et 6, sur le siège encore chaud de CIRCE I, déposant son rapport en 1977, mais ne le voyant aboutir qu'en 1979, l'ampleur et le coût des réformes ayant logiquement freiné entre-temps les ardeurs et convictions des cantons.

Ces premières années déclenchèrent cependant un mouvement capital, portant bien plus haut dans l'espace francophone l'ambition de coordination qui venait de secouer le pays tout entier. Toucher aux programmes ne signifiait pas seulement lâcher une part de l'autonomie cantonale, mais également appuyer sur un accélérateur qualitatif à une époque où la didactique égrenait ses premiers mots. Les mettre ensuite en pratique bousculait l'esprit herbatien généralement transmis aux maîtres par les écoles justement qualifiées de normales: *Il est demandé au maître, disait CIRCE, autre chose que la simple transmission d'un nombre plus ou moins grand de connaissances de toute nature ou la maîtrise de certains algorithmes. On requiert de la curiosité, beaucoup d'imagination, de l'ingéniosité, un esprit d'initiative et d'à-propos, de la souplesse, un jugement critique, un grand pouvoir de renouvellement et d'adaptation.*

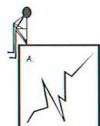
Bref, il lui faut s'écartier du dirigisme magistral et de l'autorité rassurante du manuel (Forster 1999). Quelques années plus tôt, les pavés volaient dans la rue. La société avait bougé et, à sa suite, l'école entrait dans une révolution – plus ou moins – tranquille. La tâche se compliquait singulièrement d'ailleurs au moment de s'attaquer au secondaire, CIRCE III accouchant en 1982 d'un programme cadre pour quatre disciplines seulement, texte finalement publié en mai 1986.

Les objectifs pour l'école enfantine arrivaient enfin en 1992, tel la fraîche cerise sur le gâteau déjà un peu sec. Hormis l'épisode du GRAP (Groupe romand d'aménagement des programmes), proposant en 1989 une réécriture et, au passage, une forme d'allègement de CIRCE I et II, le travail d'élaboration quittait le plan d'études. Le relais de la mise en œuvre et, au-delà, de la réactualisation périodique était repris par ...



© Philippe Martin  
Il est demandé autre chose que la simple transmission d'un nombre plus ou moins grand de connaissances de toute nature

**«Toucher aux programmes ne signifiait pas seulement lâcher une part de l'autonomie cantonale mais également appuyer sur un accélérateur qualitatif»**



une intense production de moyens d'enseignement. La magicienne mythologique CIRCE passait à l'arrière-plan derrière la pulpeuse et besogneuse COROME, tout au moins au degré primaire, le cycle d'orientation gardant davantage ses distances et ses couleurs cantonales. Poussés sur leur pente naturelle, les enseignants prenaient l'habitude de ne plus en référer aux plans d'études, amalgamant table des matières des moyens avec programme, tout en décrivant la lourdeur de ce dernier.

- L'ambition portée par le projet PECARO consiste à se donner une structure et des lignes de force communes, desquelles pourront découler plans d'études et ressources didactiques. Le travail actuel du groupe noyau tient de la Constituante. Une cinquantaine de personnes d'horizons différents, travaillant tantôt en spécialistes d'un aspect, tantôt en plénière hétérogène, cherchent à définir un cadre qui puisse être quasiment «constitutionnel» des programmes cantonaux ou d'établissement.

Cela serait inimaginable si le corps enseignant et le corps administratif et pédagogique encadrant l'école ne s'étaient pas professionnalisé au fil des années, se montrant progressivement de plus en plus aptes et friands à disposer d'une importante marge de manœuvre et de liberté à l'intérieur d'un solide cadrage qui transcende les frontières et les particularismes cantonaux.

Il a fallu CIRCE pour arriver à PECARO, lequel ne sera de toute manière qu'une étape, ou plus exactement un processus, pour continuer d'avancer vers un perfectionnement de l'institution scolaire. L'adoption et la mise en œuvre du nouveau plan cadre, que l'on est en droit d'attendre pour 2004/2005, n'aura rien de révolutionnaire au sens de l'adoption de CIRCE il y a trente-deux ans plus tôt.

La CIIP acquerra, en toute conscience de son geste politique, un moteur plus qu'un véhicule de rénovation des contenus et un mode d'expression de la précision des tâches et des niveaux d'enseignement. Mais le poids de cette acquisition n'en sera que plus lourd.

### D'une élaboration séquentielle à une conception globale de la scolarité obligatoire

L'un des sérieux problèmes de CIRCE tient à sa production successive en étages séparés, confiée à des auteurs différents, certes pensée dans la continuité, mais jamais donnée comme telle en lecture. Si le GRAP tenta de remédier à la première rupture (4/5), il ne put attenter à la seconde, plus profonde, entre les degrés primaire et secondaire I (6/7). Issu d'une tradition frœbelienne, le préscolaire restait de son côté clairement et volontairement séparé, en tirant même une certaine fierté.

Les récentes discussions et tensions autour de la scolarité initiale ou élémentaire achèveront sans doute, empan des diplômes HEP aidant, de fusionner dans un proche avenir les visions et d'articuler les missions spécifiques des premiers degrés.

Le choc mentionné en première distinction empêchait que l'on s'attaquât d'un coup à l'ensemble de la scolarité obligatoire. La pilule aurait été trop grosse à avaler, le risque de blocage monumental.

- Aujourd'hui, forts du parcours accompli et du principe de plan cadre introduit au cours des années nonante dans le secondaire supérieur, les responsables de la formation exigent une vision transversale. Se basant sur les horizons de fin de cycle à l'échelle de la CIIP, ils attendent une construction en trois étapes, pour le préscolaire et les deux premières années du primaire (-2/+2), pour les trois années suivantes (3/6) et pour le cycle d'orientation (7/9). PECARO devrait garantir davantage de cohérence et de continuité dans la construction des apprentissages, à la fois parce que les acteurs du système pourront visualiser cette

No 40 du 18 novembre 1966

**NUMÉRO SPÉCIAL DE L'ÉDUCATEUR**

organe de la Société pédagogique romande

**Projet de programme romand**  
(calcul et français)  
pour les quatre premières années de l'école primaire

élaboré par la  
COMMISSION INTERCANTONALE POUR UNE ÉCOLE ROMANDE  
(CIPER)  
organisme sans caractère officiel constitué d'un commun accord  
par les diverses associations d'enseignants de la Suisse romande,  
sous la présidence de  
M. Cl. Grandjean, instituteur à Fontainemelon (NE)

**CIPER, 1966**

construction et parce que les objectifs auront été organisés et pesés par les mêmes auteurs. Une lecture critique intracycle et intercycles, par domaine et entre domaines disciplinaires, accompagne d'ailleurs ces moments d'élaboration comme autant de garde-fous. Ainsi PECARO devra permettre aux parents ou à l'enseignant de visualiser le parcours en mathématique sur l'ensemble de la scolarité obligatoire, de comprendre ce qu'un élève doit maîtriser en ce domaine au tournant d'un cycle de trois ou quatre ans, de situer la mise en place d'un concept ou d'un algorithme fondamental... mais pas de savoir ce qui sera enseigné au mois de décembre de la troisième année dans son canton.

Il a fallu CIRCE pour arriver à PECARO, afin de mieux structurer les étapes d'abord, pour identifier les ruptures ensuite et tenter d'y remédier enfin, sans pour autant affaiblir une progression par cycles d'apprentissage.

### D'une liste de contenus disciplinaires à un projet global de formation

Jusqu'à quinze groupes disciplinaires ont été mis en orbite autour de la commission principale CIRCE, initialement constituée de trois délégués par canton. La mission donnée était précisément *d'élaborer un programme intercantonal pour l'enseignement primaire en tenant compte des préalables relatifs au début de l'année scolaire en automne, à l'âge des élèves et à la durée de la scolarité; d'apprécier les moyens d'enseignement existants en fonction du programme ainsi élaboré; de suggérer les mesures générales propres à favoriser l'application des programmes proposés*. De l'aveu même de son président, le résultat se voulait expérimental, *entrant dès sa parution en période d'essai*.

Les programmes CIRCE se présentent cependant, selon les modèles de l'époque, comme une liste de contenus distribués par année de scolarité, concluant même sur une proposition de grille horaire. L'idée même et les finalités de l'école sont implicites, à lire entre les lignes.

- PECARO mise au contraire sur l'explicitation des finalités, avant d'en venir aux objectifs prioritaires d'apprentissage et aux attentes par cycle. La *Déclaration politique de la CIIP sur les finalités et objectifs de formation de l'école publique obligatoire* qui chapeautera le plan cadre devrait tout particulièrement poser des principes sur le plan de l'éducation (en intégrant les finalités éducatives déjà exprimées en novembre 1999), sur le plan de la culture ou des cultures auxquelles l'école introduit les élèves et qu'elle contribue à construire chez eux, ainsi que sur le plan des responsabilités de l'école publique et des lignes d'action que la CIIP entend y promouvoir. Ces précisions s'adresseront avant tout aux personnes en charge de la



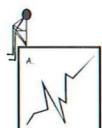
réalisation des plans d'études, aux enseignants et aux divers partenaires du système éducatif.

Le contexte social actuel cède volontiers au doute sur les valeurs et à la critique sur les manières de remplir les missions de l'école. Il paraît donc indispensable de préciser, sans verser dans un dogme inébranlable, le cadre général des conceptions pédagogiques mises en œuvre dans l'école publique, en définissant notamment les rapports instruction / éducation et apprentissage / enseignement, ainsi que l'intégration de l'évaluation à la gestion même de l'apprentissage. PECARO va tenter de l'exprimer par l'entremise d'un texte de référence, rédigé par un groupe d'appui scientifique.

Finalités de l'école, conception de l'apprentissage, répartition des visées de formation en un nombre limité de domaines éducatifs et disciplinaires et de capacités transversales: ces trois définitions et explications constitueront le projet global de formation sur lequel se fonde le PECARO, auquel se réfèrent ses objectifs d'apprentissage, et dont auront charge les formateurs et les enseignants. Il a fallu CIRCE pour arriver à PECARO, afin de se rendre compte que l'école s'affaiblissait face aux pressions croissantes de la société si elle ne parvenait pas à exprimer son credo et son projet pédagogique. Il va de soi que les divers éléments constituant ce «projet global de formation» susciteront et nécessiteront encore de grandes discussions. Tels est également le but de l'opération.

### D'une opération unique à un processus ordinaire

Autre défaut majeur: CIRCE n'avait pas de service après-vente, sinon celui d'une transformation douce par les moyens d'enseignement, non dépourvue des risques de déviance et d'opacité progressives qu'une démarche d'ordre instrumental pouvait comporter. Or les programmes se démodent rapidement, ...



— prennent des rides et des bourrelets comme tout corps vivant qui manque d'exercice et de plein air. Inutile de dresser ici l'inventaire de la modernisation des contenus, du perfectionnement didactique, de l'arrivée de nouvelles matières et de la prise en compte d'objectifs éducatifs. La formation des maîtres et leur outillage professionnel ont suivi le mouvement, alors que les programmes stagnaient une fois l'encre du GRAP séchée. Pas d'aggiornamento pour CIRCE ! Les cantons qui se sont engagés depuis lors dans d'ambitieuses rénovations de la scolarité obligatoire n'ont eu d'autre solution que de réécrire leurs plans d'études, réactualisant fortement les contenus et soulevant nombre de questions. Le boomerang était lancé, le niveau intercantonal ne pouvait que le reprendre au vol en bénéficiant au passage de sa force de rotation.

• Le mandat confié par la CIIP à la commission pédagogique inclut deux éléments nouveaux et capitaux. Il s'agit certes d'*engager une relecture critique et un ajustement des plans d'études (CIRCE I, II et III)* aux exigences actuelles en vue de l'adoption officielle, dans tous les cantons, d'un plan d'études cadre identique pour l'ensemble de la scolarité obligatoire, dans les disciplines de base au moins. Mais le mandat prône également de mettre en place un dispositif de suivi du plan d'études cadre et d'articuler le développement d'une plus grande autonomie des établissements scolaires avec la notion de plan cadre.

L'idée des concepteurs du PECARO serait de proposer dans un premier temps un instrument dans lequel pourrait s'insérer physiquement le développement curriculaire du canton et/ou de l'établissement, à la suite des objectifs prioritaires donnés par le cadre romand. Puis, dans un second temps, de développer sur un site informatique un développement du plan cadre par arborescence, dans laquelle l'utilisateur pourrait zoomer, jouer entre les échelles de lecture, trouver en ligne des ressources didactiques, des situations d'apprentissage et d'évaluation, etc. L'actualisation et la rénovation du plan cadre pourraient s'y faire en continu, avec un système (électronique) d'attente et d'information sur les modifications récentes. Il a fallu CIRCE pour arriver à PECARO, le premier créant le réflexe de penser romand, le second ouvrant probablement la voie à un processus ordinaire et permanent d'actualisation des programmes et des instruments communs.

## Des plans d'études communs à un curriculum d'harmonisation

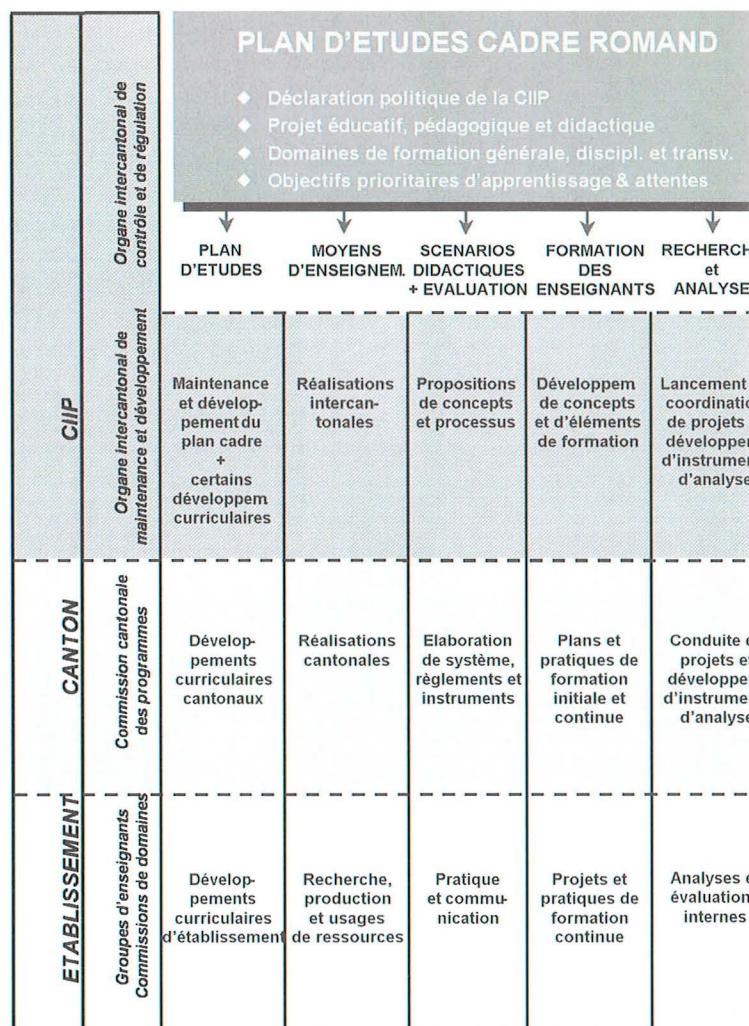
Une grande partie de la Suisse alémanique a conservé une certaine admiration pour l'esprit de collaboration des Welsches, incarné dans leurs plans d'études intercantonaux. Seules les cantons de Suisse centrale ont

jusqu'ici travaillé de concert, publiant toutefois, sous des jaquettes cantonales, les programmes élaborés en commun.

Les classeurs de CIRCE, vert, bordeaux et rose, se trouvent en principe dans les bibliothèques des classes romandes, souvent empoussiérés, il est vrai. On s'y réfère pourtant de moins en moins au moment de préparer le cahier des charges d'un moyen d'enseignement ou de définir les paramètres d'une recherche en éducation.

• PECARO se définit comme un *curriculum*, concept d'origine anglo-saxonne qui tend à s'imposer dans le sens d'un parcours et d'une progression dans un système de formation. Dans l'enseignement, le curriculum recouvre un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction et l'éducation. PECARO devrait en ce sens jouer un rôle central pour le développement de la scolarité obligatoire, ce qu'un tableau expliquera mieux qu'un commentaire:

RÔLE ORGANISATEUR DU «PECARO» EN SUISSE ROMANDE



Il a fallu CIRCE pour arriver à PECARO, et admettre le constat que nos actuels programmes intercantonaux reposent sur une grande part d'implicite, sur l'idée ou peut-être l'illusion que cantons et enseignants partagent en gros la même conception de l'école. Le pari du PECARO est de rendre explicites les fondements communs de l'école publique, ses grandes finalités et ses grandes options pédagogiques et éducatives pour mieux organiser, à chaque étage, l'efficacité et le développement de la formation. Ceci n'ôte rien à la souveraineté cantonale et rend autrement plus forte et crédible l'idée même d'un plan cadre romand.

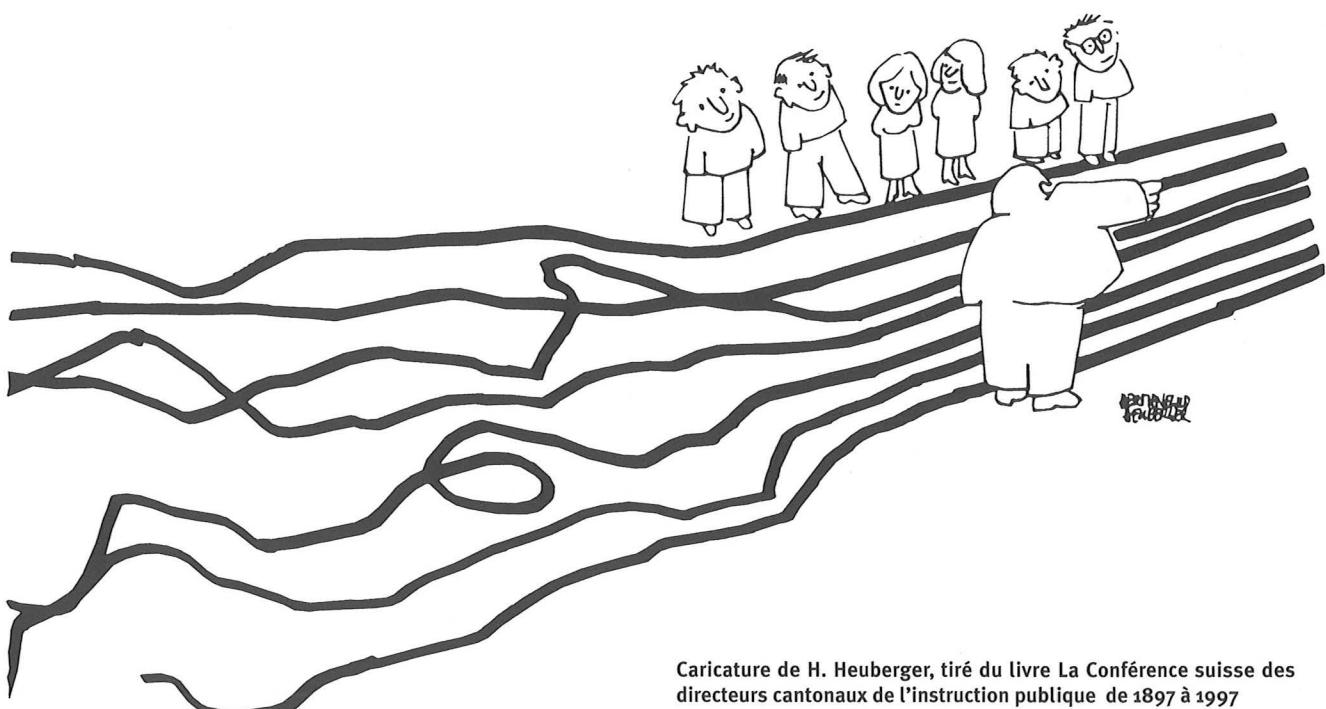
CIRCE fut une grande œuvre, mais reste un simple plan d'études.

PECARO se veut un système cartographique à grande et moyenne échelle, doté d'une boussole et d'un altimètre. Grande et moyenne échelle, car il devra formuler l'essentiel du parcours de formation sur dix à onze années de programme et le préciser dans trois cycles de trois à quatre ans. La progression fine à l'intérieur de chacun des cycles relèvera par contre des plans d'études. Boussole parce qu'il va s'organiser et justifier ses choix sur la base d'un réel projet de formation. Altimètre parce qu'il indiquera les niveaux de base que l'école doit garantir pour l'ensemble des élèves à chaque cycle.

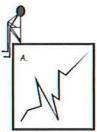


Agence Freeneus

L'élaboration de CIRCE par étapes n'a pas permis une vision globale de la scolarité obligatoire, notamment entre les degrés primaire et secondaire



Caricature de H. Heuberger, tiré du livre *La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique de 1897 à 1997*



## Les principales dates repères dans la réalisation des plans d'études en Suisse romande

1874	2 avril	Première réunion de la conférence romande des directeurs de l'instruction publique
1898	été	14e Congrès de la société pédagogique romande (SPR) à Bienne, lançant l'idée de «l'établissement d'un programme minimum commun pour les écoles primaires de la Suisse romande et, autant que possible, l'unification des moyens d'enseignement»
1962	24 juin	30e Congrès de la SPR à Bienne: «Vers une école romande»
1966	novembre	Remise par la SPR aux autorités du rapport CIPER
1967	15 septembre	Mise en route de la Coordination scolaire romande par la CDIP/SR+Ti
1967	5 octobre	<b>Constitution de CIRCE</b> (Commission interdépartementale romande de coordination de l'enseignement primaire), sous l'impulsion de la CS 1
1970	29 octobre	Adoption du concordat intercantonal sur la Coordination scolaire suisse
1972	22 septembre	Adoption du Plan d'études pour l'enseignement primaire 1 à 4 (CIRCE I)
1979	31 mai	Adoption du Plan d'études pour l'enseignement primaire 5e/6e (CIRCE II)
1986	28 février	Adoption des Programmes cadres pour les années 7/8/9 (CIRCE III)
1989	29 mai	Adoption de la Nouvelle présentation du plan d'études 1/6 (GRAP)
1992	11 juin	Adoption des Objectifs et activités préscolaires (réécriture CIRCE I/présc.)
1994	9 juin	Adoption par la CDIP-CH, en tant que recommandation, du Plan d'études cadre pour les écoles de maturité (PEC-MAT)
1996	1er août	Adoption par l'OFIAMI du Plan d'études cadre pour l'enseignement de la culture générale dans les écoles professionnelles industrielles et artisanales et les écoles des métiers (PEC-OFIAMI)
1997	30 octobre	Adoption du Plan d'études romand de mathématique pour les degrés 1/6
1998	12 février	Adoption du Programme d'éducation aux médias pour les degrés -2/+9
1998	28 mai	Institution par la CIIP d'une Commission pédagogique (et désignation de ses membres le 11 février 1999)
1999	18 novembre	Déclaration officielle de la CIIP sur les finalités et objectifs éducatifs de l'école publique
2000	17 février	Adoption par la CIIP du texte d'orientation proposé par la commission pédagogique «Vers un plan d'études cadre pour la Suisse romande»
2000	9 juin	Premier colloque de la commission pédagogique, ouverture du chantier PECARO jusqu'à l'été 2003

(Archives PECARO)

## Le discours de 1972

«C'est cette grande solidarité des enseignants des cantons romands et des responsables des départements qui sera la plus importante contribution de CIRCE à la coordination et à la coopération scolaire en Suisse romande!» s'exclamait avec verve le conseiller d'Etat vaudois Jean-Pierre Pradervand, président de la CDIP SR-TI au moment où, le 15 décembre 1972 exactement, la Conférence adoptait solennellement le premier volet de CIRCE.

Et il poursuivait ainsi, faisant indirectement allusion au contexte d'adoption et de mise en œuvre du Concordat intercantonal du 29 octobre 1970 sur la coordination scolaire suisse: «*Au moment où CIRCE se mettait au travail, la conjoncture en matière de coordination était très favorable: la coordination scolaire, en Suisse romande surtout, était une grande idée généreuse, une espèce de mythe. Tout le monde y était acquis: la Société pédagogique romande, la presse, les départements, les pères de famille. On ne*

*concevait pas qu'on pût y formuler des réserves, on s'impatientait des lenteurs des décisions et des réalisations. Depuis lors, les gouvernants se sont entendus; ils ont pris les décisions nécessaires, institué CIRCE, créé le Secrétariat à la coordination romande, l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques; ils ont élaboré un concordat qui consacrait leur accord.*

*On s'est rendu compte, alors, des réalités: la première, c'est que les organes et les efforts de coordination coûtent de la peine et de l'argent, et que les cantons doivent y contribuer; la seconde, c'est que ce ne sont pas seulement les autres qui doivent renoncer à leurs habitudes, à leur organisation, et que, pour modifier par exemple dans un canton la date du début de l'année scolaire, cela coûte d'énormes efforts et pas mal d'argent; et cela bouleverse, plus que des principes ou des idées, des habitudes profondément ancrées.»*

(Archives de la CIIP)

## Un vœu centenaire

Dans le cas des plans d'études intercantonaux, on se doit de rappeler avant toute chose que l'histoire romande est plus que centenaire et qu'elle fut longtemps initiée par la Société pédagogique romande. Ainsi, au premier Congrès de la SPR en 1866 déjà, le régent fribourgeois Biolley s'inquiétait de savoir «*Quelles sont les branches du programme primaire pour l'enseignement desquelles l'emploi d'un manuel est nécessaire ou simplement utile? Y aurait-il avantage à ce que les manuels fussent rédigés d'une manière uniforme dans les différents cantons de la Suisse française?*» En 1882 à Neuchâtel, son collègue

Jaccard interrogeait: «*L'enseignement secondaire est-il organisé de manière à compléter l'enseignement primaire sans nuire à ce dernier et de façon à réaliser son programme en donnant une préparation suffisante aux élèves qui se destinent à l'enseignement supérieur?*» Et surtout, au congrès de Bienne en 1898, un siècle tout juste avant le lancement du projet PECARO, le rapporteur genevois Grosgruin défendait «*l'établissement d'un programme minimum pour les écoles primaires de la Suisse romande et autant que possible l'unification des moyens d'enseignement.*»

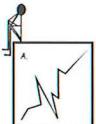
(Archives des Congrès de la SPR)

- G. Cardinet Schmidt, S. Forster & J.-A. Tschoumy (1994). Le passé est un prologue. 25 ans de coordination scolaire en Suisse romande et au Tessin. Neuchâtel: IRDP & Le Mont-sur-Lausanne: LEP.  
S. Forster (1999). Plans d'études de Suisse romande: une histoire de coordination. Dans: Bulletin d'information de la CIIP N° 2. Neuchâtel: Secrétariat général de la CIIP.  
J. Weiss (1998). Quels plans d'études et quelles compé-

tences clés pour le XXIe siècle? Eléments pour une rénovation des plans d'études de la scolarité obligatoire de la Suisse romande. Neuchâtel: IRDP.

Bulletin d'information de la CIIP N° 2 (1999). Neuchâtel: Secrétariat général de la CIIP.

Bulletin d'information de la CIIP n° 9 (2001). Neuchâtel: Secrétariat général de la CIIP.



## Les conceptions changeantes du curriculum prescrit: hypothèses

L'approche socio-historique des institutions se heurte à leur manque de *permanence*: il n'a pas toujours existé un système scolaire et rien ne garantit sa pérennité. On rencontre le même problème, sur des temps plus courts, à propos de certaines composantes de l'institution scolaire. La notion de «programme» ne renvoie pas, par exemple, à une réalité homogène facilement identifiable à chaque moment de l'histoire d'un système scolaire.

Qu'est-ce au juste qu'un programme scolaire? Tout travail historique ou comparatif est dépendant de la polysémie du vocabulaire courant, des rapports incertains entre la notion de programme et des notions proches (syllabus, plan d'études, plan de formation, objectifs) et surtout de l'évolution des concepts et du langage des acteurs scolaires.

En tant que sociologue, il me semble indispensable, pour comprendre des évolutions longues aussi bien que pour comparer synchroniquement divers systèmes éducatifs, de construire des concepts et une terminologie aussi indépendantes que possible des notions et des expressions qui ont cours dans les systèmes scolaires, de sorte à atteindre un niveau d'abstraction suffisant pour «couvrir» plusieurs décennies et tous les systèmes scolaires connus. Je ne parlerai pas alors de programme, mais de *curriculum*, concept plus stable et général que celui de programme, qui permet de penser

toutes sortes de modes de programmation de l'enseignement et des apprentissages comme déclinaisons d'un même concept de base.

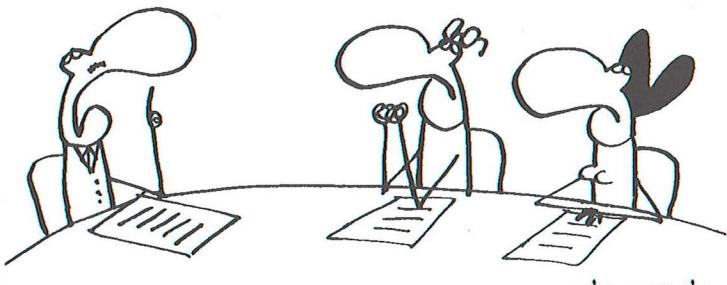
On ne saurait réduire un curriculum aux finalités de l'éducation scolaire, autrement dit aux apprentissages qu'elle vise. L'étymologie nous dit qu'un curriculum évoque l'idée de chemin, de *parcours*, telle qu'on la trouve dans l'expression *curriculum vitae*. Un détour par cette dernière peut nous aider à établir une distinction essentielle: nul ne confond un *curriculum vitae* avec un projet de vie, encore moins un plan de carrière. Le *curriculum vitae* ne précède pas la vie, il la consigne, c'est un itinéraire effectivement suivi, qu'il ait été ou non voulu, voire planifié. Il est fécond à mon avis de penser le concept de curriculum scolaire *d'abord* comme un parcours de formation effectivement vécu par chacun des élèves. Je ne parle pas ici d'une suite de positions occupées dans le système éducatif, qui résume souvent une «carrière scolaire», mais d'une suite d'expériences formatrices, de la dimension formatrice de l'histoire de vie (Dominicé, 1990).

Toutefois, les systèmes scolaires ne laissent pas les parcours individuels *au hasard*. Ils tentent de les planifier, de les guider, de les contrôler, non seulement en assignant des objectifs de formation à chaque cursus, mais en les découplant en années ou en cycles d'études, et en définissant les contenus et/ou les objectifs de chacune des étapes.

Nous avons donc besoin de *deux* concepts: l'un pour penser les parcours effectifs de formation des individus scolarisés, l'autre pour penser la représentation institutionnelle du parcours que les élèves sont *censés* suivre. Une distinction s'est peu à peu stabilisée: on parlera de *curriculum prescrit* et de *curriculum réel*. On rejoint l'opposition travail prescrit/travail réel développée par l'ergonomie, la psychologie et la sociologie du travail.

On peut à partir de cette opposition étudier les rapports complexes du curriculum prescrit et du curriculum réel (Perrenoud, 1984, 1993, 1994). On peut notamment théoriser la transposition didactique sous cet angle et analyser les transformations successives des savoirs, entre ce que les textes prescrivent et ce que tel ou tel élève apprend (Chevallard, 1986, 1990; Perret et Perrenoud, 1990). On peut aussi tenter de conceptualiser l'individualisation des parcours de formation, non comme une démarche volontariste et récente, mais comme une réalité de toujours, que le système éducatif ignore ou non, tente ou non de maîtriser (Perrenoud, 1997, 2001).

... UN ÉLÈVE DEVRAIT POUVOIR DEVENIR  
UN GENIE SANS ÊTRE OBLIGÉ D'ÊTRE  
UN CANCRE À L'ÉCOLE !...



La question que j'aborde ici est différente: y a-t-il, depuis cent ans, une évolution notable des conceptions du curriculum prescrit au sein des systèmes scolaires?

Cette question postule qu'il existe *toujours* un curriculum prescrit, mais que le mode de prescription évolue au fil des décennies, en fonction des nouvelles théories de l'apprentissage et de la relation pédagogique, des modèles didactiques de référence, du niveau culturel de la population, des finalités que la société assigne à l'éducation scolaire, du niveau de compétences des enseignants, des conceptions de l'organisation du travail, de la vision dominante des disciplines et des savoirs et sans doute d'autres facteurs.

Pourquoi un système scolaire ne peut-il se contenter de définir les objectifs terminaux de l'éducation scolaire? Parce qu'aucune organisation bureaucratique ne peut prendre le risque de laisser à ses salariés le pouvoir et la responsabilité d'organiser entièrement le travail, sauf éventuellement à une échelle limitée. La scolarité de base dure de neuf à vingt ans, chaque élève est pris en charge successivement et parallèlement par de multiples enseignants. Un système scolaire d'une certaine ampleur ne peut laisser chacun définir sa contribution à la division du travail.

Cette logique de *coordination* se conjugue avec deux autres raisons:

- un principe d'égalité de traitement, en vertu duquel on tente de garantir à tous les élèves un parcours de formation standard, du moins à l'intérieur d'un type de filière;
- une confiance limitée dans les compétences des enseignants, et notamment dans leur aptitude à (re)découvrir tout seuls des cheminements optimaux; le curriculum prescrit est une affaire d'experts, les enseignants sont considérés comme des exécutants. Cette trame commune souffre cependant d'importantes variations. La nature et l'ampleur de la prescription curriculaire diffèrent notamment selon les moments de l'histoire, selon les pays et, dans chacun de ceux-ci, selon les ordres d'enseignement et les disciplines. On ne saurait donc généraliser. Certaines tendances sont à l'œuvre dans les systèmes scolaires les plus centralisés et on en observe d'autres dans les pays anglo-saxons ou nordiques, qui cherchent plutôt à normaliser des contenus de l'enseignement pour éviter de trop fortes disparités. Certaines tendances sont dominantes dans l'enseignement obligatoire, alors que d'autres caractérisent le curriculum des études universitaires et préuniversitaires, avec, par exemple, une évolution vers une prescription plus serrée des contenus, liée à la scolarisation de l'enseignement supérieur et des filières qui y conduisent, mais aussi à la mobilité des étudiants, aux procédures de validation des acquis ou d'homologation des diplômes.



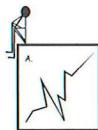
Philippe Martin

Les manuels officiels font place à une plus grande diversité des moyens d'enseignement

Je me limiterai à esquisser un ensemble d'*hypothèses* quant à l'évolution des conceptions du curriculum prescrit dans *l'enseignement obligatoire en Suisse romande*. On peut cependant imaginer que l'école romande a suivi une évolution assez proche de ce qui s'est passé dans des pays comparables et que certaines de ces hypothèses ont une portée plus générale.

**S'il fallait identifier quelques tendances séculaires, je dirais qu'au cours du XXe siècle, en Suisse romande, on est passé progressivement:**

1. d'une programmation détaillée à des indications plus larges, laissant davantage d'autonomie aux enseignants;
2. de l'idée qu'il existe un ordre unique de progression dans les savoirs à l'acceptation de cheminement diversifiés, correspondant à la diversité des manières d'apprendre, des styles cognitifs, des modes et des niveaux de développement;
3. de l'apparition d'un savoir à un seul moment du cursus, selon le principe «Ce qui est fait n'est plus à faire», à des conceptions dites cycliques ou «en spirale», les mêmes notions étant retravaillées et remaniées à plusieurs reprises au fil des années;
4. de grilles horaires à respecter strictement chaque semaine à la prescription de grands équilibres à observer entre disciplines sur l'ensemble d'un mois, d'un trimestre, voire d'une année scolaire ou d'un cycle;
5. de l'énonciation des contenus à enseigner à la spécification d'objectifs d'apprentissage, ce qui met l'accent sur les acquis;
6. d'une vision encyclopédique des savoirs à enseigner à des essentiels définis comme des objectifs-noyaux;
7. d'un strict cloisonnement des disciplines scolaires à une forme de pluridisciplinarité;
8. d'une priorité donnée aux connaissances à ...



une insistance sur leur transfert et leur mobilisation au service de compétences;

9. d'objectifs de bas niveau taxonomique (mémorisation) à des objectifs de haut niveau (compréhension);

10. d'une structuration du cursus en étapes annuelles à une structuration en cycles d'apprentissages pluriannuels;

11. d'un curriculum prescrit imposé sans justifications à un curriculum lisible, expliqué aux élèves et aux parents et, dans une certaine mesure négocié avec eux;

12. d'un curriculum prescrit par des experts (inspecteurs, formateurs, parfois chercheurs) à un curriculum élaboré ou agréé par une base sociale plus large, impliquant une partie des enseignants;

13. d'un curriculum prescrit conçu sans aucune référence à l'évaluation des élèves à des tentatives de forte articulation aux exigences, partant du principe que l'évaluation définit «le vrai programme», dans l'esprit des élèves, des parents et même des professeurs;

14. de programmes entièrement standardisés à l'échelle d'un système politique à l'attribution d'une certaine «autonomie curriculaire» aux établissements scolaires;

15. d'un curriculum prescrit étroitement associé à des manuels officiels à un curriculum autorisant une assez grande diversité de moyens d'enseignement, choisis sur un marché libre;

16. d'un curriculum prescrit assorti de méthodes d'enseignement imposées ou fortement recommandées à une plus grande liberté didactique.

Ces évolutions ne sont pas achevées et sans doute n'en trouve-t-on aucune qui soit entièrement linéaire. Isambert-Jamati (1970) a montré que l'histoire des systèmes éducatifs était dans certains domaines un éternel recommencement.

Les hypothèses avancées plus haut me semblent *plausibles* au vu de ce que je sais de l'évolution de l'école

## TABLEAU DES LEÇONS 2 cm

Heures	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI	SAMEDI
7 - 8						
8 - 9	Voc.Dict	Voc Dict	Gram.Dict	Voc.Dict.	Gram.Dict.	Voc Dict.
9 - 10	Calcul	Lech.Cham	Calcul	Calcul	Calcul	Calcul
10 - 11	Ecrit. Chant	Gymn.	E/C.Comp	Retardes	Ret.Comp	Lecture
11 - 12						
14 - 15	Lecture	Ouvrages		Lect.Ecrit.	Ouvrages	
15 - 16	Lec choses	"		Dessin	"	
16 - 17						
17 - 18						

Toutes fournitures pour écoles en vente à la Librairie Glauser-Oderbolz

On a passé des grilles horaires à respecter strictement à la prescription de grands équilibres à respecter entre les disciplines

romande depuis les années 60, comme chercheur, comme observateur-participant, parfois comme acteur.

Plus on s'approche du début du XXe siècle, plus les chercheurs contemporains deviennent dépendants d'un travail qui reste à faire, sur des sources essentiellement écrites. Il me semble cependant que si ce travail n'est pas guidé par une *théorie* du curriculum prescrit, il restera historiographique et tendra à se centrer sur les *contenus* des programmes par opposition à leur *nature*, en passant peut-être à côté de l'essentiel: l'ampleur et les modalités de la prescription curriculaire.

Si des travaux empiriques systématiques conduisaient à valider les hypothèses esquissées plus haut, il conviendrait de se demander si ces tendances sont indépendantes les unes des autres ou traduisent une évolution plus profonde du métier d'enseignant et du rôle de l'école. Il me paraît sage de ne pas postuler d'emblée une forte cohérence des changements, de tenter d'abord d'expliquer chacun par des raisons particulières.

### Prenons quelques exemples:

- un certain succès des méthodes actives et des visions constructivistes de l'apprentissage ne peut qu'ébranler une représentation du savoir comme un chemin unique et rectiligne, affaiblissant du coup la valeur d'une programmation détaillée;
- le souci de la démocratisation des études invite à multiplier les chances de construire des savoirs ou de prolonger leur construction à plusieurs moments du cursus;
- la prise en compte des acteurs, la reconnaissance de l'effet-établissement et de la diversité des contextes



Une tendance marquée vers l'effet-établissement

Agence FreNEWS

amène à assouplir la prescription, pour rendre légitimes l'adaptation des contenus et du niveau de l'enseignement aux attentes des consommateurs d'écoles et/ou aux caractéristiques des publics scolarisés;

- le passage de méthodologies normatives à des didactiques scientifiques affaiblit la solidarité familiale aux écoles normales entre prescriptions curriculaires et prescriptions didactiques;
- le développement curriculaire et l'évaluation des programmes sont devenus des pratiques sociales expertes, induisant des conceptions plus explicites et cohérentes;
- l'existence d'un marché du manuel scolaire – secteur fort rentable de l'édition et du multimédia – favorise un relatif pluralisme dans la mise en œuvre des mêmes programmes scolaires;
- la volonté de différencier l'enseignement conduit à la création de cycles d'apprentissage pluriannuels régis par des objectifs;
- l'explosion des savoirs rend de plus en plus vaine la tentation de tout enseigner à l'école, en limitant le rôle de la scolarité de base à la mise en place des structures d'accueil et du rapport au savoir permettant la poursuite des apprentissages tout au long de la vie;
- le décalage patent entre les connaissances scolaires accumulées et la capacité de les mobiliser dans l'action donne des arguments en faveur d'un travail plus intensif sur les compétences;
- l'élévation du niveau de formation des enseignants et le mouvement vers la professionnalisation du métier d'enseignant plaident en faveur de prescriptions curriculaires moins détaillées, d'une plus forte confiance faite aux praticiens; l'un des enjeux des



© Agence Freenews  
Des méthodes d'enseignement imposées à une plus grande liberté didactique

nouveaux programmes est désormais de savoir s'ils vont ou non dans le sens d'une plus forte professionnalisation.

Il y a entre ces divers facteurs d'indéniables interdépendances, mais il serait aventuré de penser toutes les tendances évoquées ici comme la manifestation d'une unique «logique de développement», moins encore comme l'expression d'un projet cohérent.

## Références

- A. Chervel (1998) *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin.
- Y. Chevallard (1986). Les programmes et la transposition didactique. *Illusions, contraintes et possibles*, dans Bulletin de l'AMPEP, N° 352, février, pp. 32-50.
- Y. Chevallard (1991) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage (2e éd. revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Joshua).
- P. Dominicé (1990) *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan.
- J.-C. Forquin (1989) *Ecole et culture*, Bruxelles, De Boeck.
- V. Isambert-Jamati (1970) *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, PUF.
- Ph. Perrenoud (1984) *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz (2e édition augmentée 1995).
- Ph. Perrenoud (1993) *Curriculum: le réel, le formel, le caché*, dans J. Houssaye, (dir.) *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, pp. 61-76
- Ph. Perrenoud (1994) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF (4e éd. 2000).
- Ph. Perrenoud (1996) Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation: deux modèles du changement, *Perspectives*, vol. XXVI, N° 3, septembre, pp. 543-562.
- Ph. Perrenoud (1997) *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*, Paris, ESF (2e éd. 2000).
- Ph. Perrenoud (2001) Objectifs communs et parcours individualisés dans les cycles d'apprentissage pluriannuels, *Educateur*, N° 10, septembre, pp. 26-31.
- J.-F. Perret et Ph. Perrenoud, (dir.) (1990) *Qui définit le curriculum, pour qui? Autour de la reformulation des programmes de l'école primaire en Suisse romande*, Cousset (Fribourg), Delval.

# L'école au temps de l'exposition nationale de Berne de 1914

Les expositions nationales engendraient jadis des publications spéciales sur l'état de l'éducation en Suisse. Ce fut le cas pour celles de Genève de 1896 et de Berne de 1914.

Cette coutume s'est malheureusement perdue.

Cette année, l'Expo.02 n'a suscité aucun ouvrage sur ce thème. Dommage que nous ne prenions plus le temps d'une réflexion nationale sur notre système d'éducation.



Exposition nationale de 1914 (Berne), pavillon de l'instruction et recherches scientifiques

**L**e pasteur conseiller d'Etat Edouard Quartier-Lanté fût l'auteur du Recueil de monographies pédagogiques publié par la Conférence romande des chefs de l'instruction publique à l'occasion de l'Exposition nationale suisse de Berne de 1914. Un coup d'œil sur la table des matières révèle les préoccupations de l'époque: l'école populaire, la formation et le traitement des instituteurs, l'inspecteurat, la gymnastique, les travaux manuels et à l'aiguille, l'enseignement de l'hygiène, du chant, du solfège, de l'histoire, les classes gardiennes et les écoles de plein air, les cuisines scolaires à Genève, les colonies de vacances en Suisse pour *les enfants pauvres ou de constitution débile*, la discipline scolaire et la participation de l'école à la justice pénale, les bibliothèques scolaires, l'examen pédagogique des recrues et l'éducation des enfants anormaux.

## De quelques chiffres

En 1911, en Suisse, 12485 instituteurs et institutrices instruisaient les 544 152 enfants des écoles primaires. Quarante-quatre élèves en moyenne s'entassaient dans les classes. Les écoles secondaires comptaient 2118 professeurs et 57 570 élèves. Genève était le canton qui investissait le plus dans l'éducation primaire: 184 francs par élève par an, suivi de Bâle-Ville avec 169 francs, de Zurich avec 150 francs. Venaient en queue: Uri avec 34 francs et le Valais avec 30 francs. La Suisse

dépensait alors 19 millions de francs pour les écoles primaires, lesquelles étaient d'ailleurs subventionnées, depuis 1903, par la Confédération à raison de 60 centimes par habitant. Les subsides fédéraux étaient prévus pour la création de nouvelles classes, la construction et la transformation des maisons d'école, l'installation des engins de gymnastique, la formation et le traitement des instituteurs et institutrices, le mobilier, le matériel d'enseignement, les aliments et vêtements pour les enfants pauvres, *l'éducation des faibles d'esprit*. Cette aide accéléra l'essor de l'instruction publique et facilita son implantation dans les régions de montagne. Elle fut supprimée en 1985.

## A l'école des petits

L'école des petits, appelée jardin d'enfants, était le fondement de l'édifice scolaire. Genève fut le premier canton de Suisse à se soucier de sa gestion et de son organisation. Une rubrique «Ecole de l'enfance» fut introduite dans le budget de la ville en 1851. En 1872, une loi contraignit toutes les communes à ouvrir une école gratuite pour les enfants de 3 à 6 ans. La loi du 30 septembre 1911 modifia les titres I et II de la Loi sur l'instruction publique du 5 juin 1886. Elle divisait l'école enfantine en une division inférieure pour les 3 à 6 ans et supérieure pour les 6 à 7 ans. L'enseignement consistait en *leçons de choses, occupations manuelles, jeux*.

*et chants, causeries morales.* L'enseignement de la lecture, de l'écriture et les éléments du calcul et du dessin commençait dans la division supérieure (art. 26). Le nombre d'élèves par classe ne devait pas dépasser le chiffre de quarante (art. 29).

En 1911, tous les cantons n'avaient pas mis sur pied des écoles enfantines. Loin s'en fallait. Les médecins recommandaient d'ailleurs de ne soumettre les enfants au régime de l'école que vers 7 ou 8 ans. L'économie avait toutefois ses exigences et nombre de mères de famille travaillaient toute la journée dans les usines textiles. Afin d'éviter que leurs enfants, livrés à eux-mêmes, ne s'adonnassent à un vagabondage nuisible à l'ordre social, on ouvrit des petites écoles publiques et privées. Il y avait en 1911, 1153 écoles de ce type qui comptaient 53 836 élèves soit 27 084 filles et 26 752 garçons. Elles pratiquaient la méthode de Froebel.

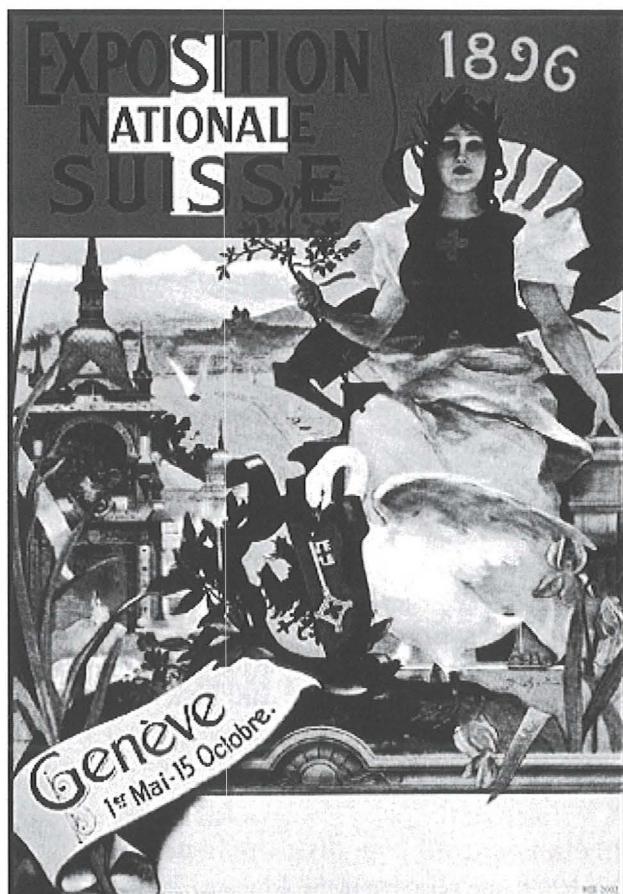
### L'école primaire sous l'aiguillon des statistiques et des palmarès

L'école primaire commençait dès l'âge de 6 ou 7 ans et se terminait, suivant les cantons, à 13, 14, 15 ou 16 ans. Elle durait donc de 6 à 9 ans. Elle était mixte dans les campagnes et dans les petits degrés des écoles des villes. La scolarité était plus longue dans les cantons urbains et industrialisés que dans les cantons agricoles ou alpins. A Fribourg, l'âge de sortie variait en fonction du sexe: seize ans pour les garçons et quinze pour les filles. En Valais, les filles pouvaient quitter l'école à quatorze ans mais elles étaient tenues de suivre les cours de travaux à l'aiguille et d'économie domestique. Dans le même canton, les garçons ne sortaient de l'école primaire que s'ils avaient réussi un examen d'émancipation qu'ils passaient devant un jury de trois inspecteurs. Ceux qui échouaient devaient suivre l'école jusqu'à 16 ans et subir un second examen.

Pourquoi tant de pression sur les garçons? C'était surtout la crainte qu'ils fassent piètre figure aux examens des recrues. Ces épreuves, instituées dès 1875 par le Conseil fédéral, provoquèrent un véritable remue-ménage pédagogique dans les cantons car les résultats étaient publiés chaque année. La plupart d'entre eux mirent sur pied des cours complémentaires appelés *cours caniculaires* car ils n'étaient rien d'autre qu'un chauffage à blanc des connaissances. Le Valais fut un des premiers à se lancer dans cette expérience. Il ouvrit, dès 1876, un cours spécial préparatoire de 25 leçons de deux heures durant le mois précédent l'examen fédéral. Toute absence était sanctionnée d'une amende de deux francs. Ces bachotages donnèrent d'excellents résultats. De 1880 à 1909, au palmarès des cantons, le Valais passa du 22e au 6e rang.

### Du côté des programmes

Les programmes des écoles primaires mettaient tous l'accent sur la lecture, l'écriture et le calcul. Le plan



Affiche de l'exposition de 1896 à Genève

d'études primaire des cantons de Genève, des Grisons, de Zurich, de Soleure et de Vaud comportait, outre les disciplines classiques, *la géométrie élémentaire*, *le toisé*, *la tenue des livres* (comptabilité). Celui des écoles primaires supérieures du canton de Vaud prévoyait l'enseignement de l'allemand et de l'algèbre. Partout, les filles suivaient les cours de travaux à l'aiguille, lesquels étaient souvent placés sous la surveillance d'une commission de dames. Dans les cantons catholiques et dans le canton de Vaud, les leçons de religion étaient inscrites au programme officiel. Ce n'était pas le cas des cantons de Genève et de Neuchâtel où l'école était laïque. En 1909, le Conseil d'éducation du canton de Saint-Gall décida que l'enseignement religieux faisait partie du programme de l'école primaire mais qu'aucun maître ou maîtresse n'était tenu de le donner.

En général, la durée d'une année scolaire variait de 40 à 43 semaines par an; les semaines comptaient 28 à 30 heures d'enseignement. Toutefois, dans les cantons alpins, les écoles primaires n'étaient ouvertes que six mois par année et dans bien des villages, une partie de la journée seulement. Les distances étaient grandes, les chemins mauvais et les familles souvent trop pauvres pour se passer du travail de leurs enfants. Partout, en ville comme à la campagne, les autorités de surveillance déploraient les absences répétées des élèves, lesquelles étaient dues à leur travail et à la fréquence des épidémies et des maladies infectieuses.

•••



A cette époque, nombre d'enfants souffraient des affections engendrées par la sous-alimentation et la malnutrition. La tuberculose faisait des ravages. En 1911, L. Henchoz inspecteur de l'enseignement primaire, déplorait le manque de zèle des autorités dans la construction de sanatoriums pour enfants (Hygiène scolaire, Annuaire de l'instruction publique 1911).

Dès l'âge de 14 ans, les jeunes des classes défavorisées travaillaient en fabrique pour de maigres salaires. En 1911, l'assemblée générale de la Société suisse d'hygiène scolaire discuta, à Genève, de la nécessité d'insérer, dans les lois cantonales sur l'instruction publique, l'interdiction pour les élèves de quitter la dernière année de leur scolarité obligatoire avant son terme et donc de travailler en fabrique avant l'âge de 14 ans révolus. Elle souhaita que des contacts fussent pris avec les directeurs des usines afin que les jeunes ouvriers et ouvrières aient un repas chaud dans un réfectoire aménagé à cet effet. *Ce serait là un moyen de lutter efficacement contre l'anémie et la tuberculose et de favoriser le développement physique de la jeunesse* (op.cit.).

## Un élan éducatif pour instruire le peuple

Dès 1909, une véritable fièvre éducative s'était emparée des cantons. Partout, on se mit à légiférer, à construire de nouveaux bâtiments, dans ce style si particulier à la Suisse, appelé *Heimatstil*. Ces petits palais du peuple, comme on se plaisait à les appeler, se reconnaissaient aisément à leurs clochetons, à leurs amples toits et à leurs petites tourelles. L'architecture scolaire se voulait populaire et l'école était un ornement qui servait à l'éducation du goût. Les nouvelles écoles devaient aussi répondre aux normes les plus modernes de l'hygiène: abondance de lumière naturelle, chauffage, aération, toilettes. De nombreuses publications européennes rendirent hommage à la beauté, à l'ordre et à la propreté de ces établissements.

En 1911, François Guex, responsable de l'Annuaire de l'instruction publique, écrit que *l'école est un des biens les plus précieux. Aucun sacrifice pour elle ne saurait être trop grand; car ce n'est qu'à condition d'armer chacun de ses citoyens d'un nombre aussi grand que possible de connaissances que la Suisse pourra soutenir avec honneur la lutte économique avec les autres Etats; en outre, elle ne devra pas non plus négliger, dans l'éducation, tout ce qui contribue à former le caractère.* La tâche de l'école était alors autant



Premploz, classe d'Emilien Jacquemet, vers 1914

celle de l'instruction que de l'éducation. *Former le cœur, façonner le caractère, inspirer de la volonté pour le bien et de l'énergie contre le mal, est devenue une œuvre que la famille devrait réaliser et que l'école devrait confirmer et perfectionner* (Quartier-La-Tente, 1914). Cette double mission paraissait indispensable, en 1911, à la prospérité du pays. Il en est de même aujourd'hui. ●

## A Bâle en 1909. Secours aux élèves les plus pauvres

- 2763 élèves, des écoles publiques à Bâle ont reçu l'étoffe nécessaire à la confection d'un vêtement;
- 1153 ont reçu des chaussures,
- 531 des vêtements divers,
- 3755 ont pris part aux distributions de soupe,
- 3456 ont reçu du lait et du pain,
- 810 ont été placés dans les colonies de vacances,
- 134 dans l'asile pour enfants tuberculeux à Langenbruck,
- 1200 (en moyenne) ont fréquenté les classes gardiennes.

*Annuaire de l'instruction publique 1911*

## Références

- Simone Forster – Petite histoire de l'architecture scolaire. – Dans Educateur 2001 N° 14
- Edouard Quartier-La-Tente – Recueil de monographies pédagogiques – Publié à l'occasion de l'Exposition nationale suisse par la Conférence romande des chefs de l'instruction publique, Berne. Payot: 1914

L'enseignement dans les cantons en 1911. Dans Annuaire de l'instruction publique de Suisse. Lausanne. Payot: 1911

La surveillance officielle de l'école en Suisse à la fin de l'année 1910. Dans: Annuaire de l'instruction publique de Suisse. Lausanne. Payot: 1913



MIX & REMIX

Qu'advint-il de l'école obligatoire durant les deux guerres mondiales? L'Annuaire de l'instruction publique en Suisse nous en donne une idée.

## L'école au fil de deux guerres

Cet ouvrage sur la recherche en éducation et sur l'état de l'enseignement paraissait chaque année. Il était publié par la Conférence intercantonale des chefs des départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

## 1944 – Une classe pour enfants juifs à Tavannes

Un signe des temps: on crée, à Tavannes, une classe pour enfants juifs réfugiés. Il s'agit d'une institution privée, à laquelle les autorités témoignent un intérêt des plus bienveillants et qui

jouit de la sympathie générale: les préjugés de race n'ont pas pénétré dans les vallées jurassiennes, en dépit des efforts de propagande habilement entrepris depuis des années!

### De l'influence de la guerre sur l'école publique

En 1916, Albert Chessex, instituteur à La Sarraz, publie un article: *L'école populaire suisse pendant la guerre*. Il observe que les enfants posent souvent des problèmes de discipline car ils sont nerveux et excités. Les garçons se battent plus que d'ordinaire. La fréquentation des classes baisse surtout dans les campagnes où les femmes souvent seules ont besoin de l'aide de leurs enfants. Les vacances sont prolongées et des écoles ferment plusieurs semaines car les maîtres sont mobilisés. Certaines disciplines, comme l'histoire et la géographie intéressent plus les élèves que d'ordinaire. Les garçons dessinent des drapeaux, des canons, des bataillons sur leur ardoise et les exercices d'ordre et de marche des leçons de gymnastique soulèvent leur enthousiasme. Le grand danger est que la pédagogie militaire ne pénètre dans les classes. Il faut veiller à maintenir une discipline fondée sur le respect de l'enfant.

Le 18 juin 1915, la motion Wettstein – chef du Département de justice et police du canton de Zurich – au Conseil des Etats insiste sur *la nécessité d'une véritable éducation nationale*. Le Conseil fédéral est invité à présenter *un rapport et des propositions sur la question de savoir de quelle manière la Confédération pourrait stimuler l'instruction et l'éducation civiques de la jeunesse suisse*. Le conseiller fédéral Felix Calonder (1863-1952) répond que la Confédération ne peut résoudre cette question

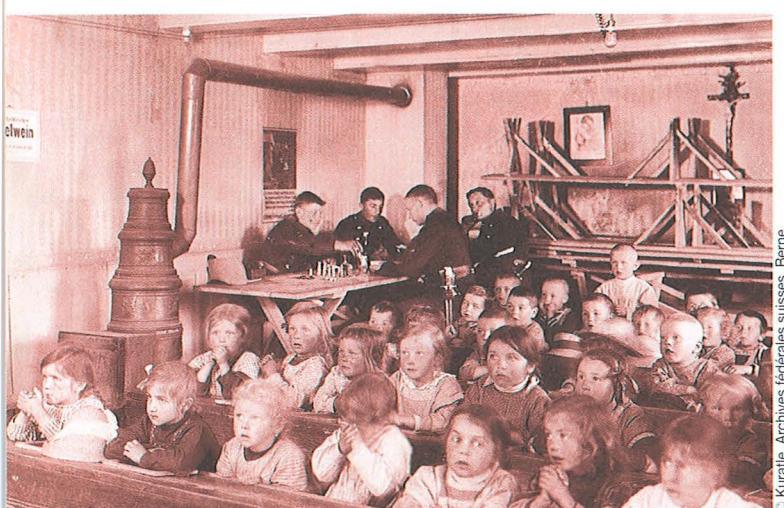
qu'avec l'aide des cantons et qu'il n'est pas question de diminuer les prérogatives cantonales en matière d'éducation. La question de la mission de l'école est au centre de tous les débats. Il s'agit de prodiguer une éducation civique éclairée qui donne aux jeunes le goût et la volonté d'agir, de renforcer l'apprentissage des langues nationales et de multiplier les échanges de classes entre les régions latines et alémaniques afin de lutter contre les opinions erronées.

### Du côté de la pédagogie

A cette même époque, Claparède insiste sur la nécessité de conformer l'éducation à la nature propre de l'enfant. *La pédagogie doit partir de l'enfant. L'école pour l'enfant et non plus l'enfant pour l'école, les méthodes et les programmes gravitant autour de l'enfant et non plus l'enfant gravitant tant bien que mal autour d'un programme arrêté en dehors de lui, telle est la révolution copernicienne à laquelle la psychologie convie l'éducateur* (Annuaire de l'instruction publique 1916 p. 74)

### L'école pendant la deuxième guerre

L'enquête dans les cantons suscitée par la motion Wettstein de 1915 avait révélé que l'instruction civique se résumait, en général, à l'étude de la Constitution. En 1937, face à la montée du nazisme, la question d'une véritable éducation nationale resurgit avec force et Henry Valloton, radical vaudois, en expose les principes au Conseil national, le 23 juin 1937. Il faut inspirer aux jeunes gens et aux jeunes filles le sentiment de l'unité helvétique, l'amour du pays et le sens de la responsabilité envers la patrie. En 1939, le Conseil fédéral adresse un message à l'assemblée fédérale sur l'importance de cette approche qui doit *inspirer tout notre système scolaire et pénétrer l'enseignement de toutes les matières*. Il s'interroge sur l'opportunité d'instituer, par une loi fédérale, une formation civique obligatoire. Consultée sur le sujet, la Conférence suisse des chefs de départements de l'instruction publique déclare qu'il faut laisser ce soin aux cantons. Ainsi chaque canton organise cette discipline à sa guise: Zurich institue des journées consacrées à ces questions pour les écoles de tous les degrés, y compris l'Université. Neuchâtel recycle ses enseignants, révise ses programmes et manuels. Vaud institue des cours d'éducation civique obligatoire pour tous les jeunes gens de 15 à 19 ans.



Bonfol, 1915

Kuratle, Archives fédérales suisses, Berne

## Un enseignement très perturbé

Les cantons affrontent les mêmes difficultés: mobilisation des maîtres et des étudiants, classes et écoles réquisitionnées, enseignement réduit ou suspendu, programmes inachevés. En 1940, le directeur de l'école secondaire de Bulle, élu la veille de la rentrée des classes, découvre que tout le corps enseignant est sous les drapeaux et que certains locaux sont réquisitionnés. Dans des villages neuchâtelois, des instituteurs et institutrices reçoivent les élèves chez eux. Albert Atzenwiler (1898-1941), directeur de l'enseignement primaire genevois écrit, en 1940, que la guerre a des effets désastreux sur les enfants car ils ne sont plus guère surveillés. L'école est souvent fermée, le père mobilisé et la mère au travail. *La radio, le journal, les conversations familiales créent une agitation, une nervosité que l'école a de la peine à apaiser. Les jeux violents, parfois brutaux, des petits, les discussions passionnées des grands montrent à quelle tension est soumis le système nerveux des écoliers.* Les réformes pédagogiques marquent un temps d'arrêt: diffusion de l'écriture script, individualisation de l'enseignement par la méthode des fiches (...), révision des plans d'études. (...) Dans quelques classes primaires, on tente de commencer l'enseignement de l'allemand en 5<sup>e</sup> année (enfants de 11 à 12 ans). Il s'agit surtout d'utiliser des phrases, des expressions idiomatices à l'exclusion de toute notion grammaticale. (Annuaire 1940 p. 136). Partout les écoles s'activent dans un bel élan de solidarité nationale: préparation de cadeaux de Noël pour les soldats, envois aux hôpitaux militaires, confection de vêtements chauds, coopération aux travaux agricoles, etc. Un problème est lancinant durant toute la guerre: le manque de charbon. Les cantons prolongent les vacances d'hiver, réduisent les horaires, ferment certaines classes, organisent la rotation des degrés dans une même classe chauffée.

## Des conditions difficiles de santé et d'hygiène

Les difficultés alimentaires se répercutent sur la santé

## 1914 – Les effets de la guerre?

Plusieurs cantons ont adressé aux autorités scolaires des circulaires concernant la surveillance des enfants en dehors des heures de classes, les dégâts commis à des conduites électriques, le port d'armes, le tir au flobert etc. Le Conseil d'éducation du canton de Lucerne a interdit l'accès des cinématographes aux enfants au-dessous de 15 ans (...). Les cantons de Zurich, St-Gall et Thurgovie ont agi dans le même sens.

*Annuaire de l'instruction publique 1914 p 279*

des enfants. Le Dr Wintsch, médecin des écoles du canton de Vaud, signale, en 1942, que 10% des écoliers souffrent de rachitisme, qu'ils sont de petite taille, ont un poids insuffisant, un teint terne, un gros ventre et sont apathiques. Manquent surtout à leur diète les laitages, les fruits et légumes. C'est pourquoi, il recommande la distribution de lait, de fromage ou de cacao dans les écoles. La propreté est aléatoire car l'eau chaude et le savon manquent. Les parasites envahissent le cuir chevelu, les plaies s'infectent faute de soin et les maladies infectieuses gagnent du terrain (Annuaire de l'instruction publique 1942).

## Du côté de la pédagogie

Le promoteur de l'éducation nouvelle, Edouard Claparède, est décédé le 29 septembre 1940. Il avait montré que l'éducation intellectuelle devait se fonder sur l'activité et sur le jeu qui est la manière d'apprendre des enfants. A un monsieur qui lui demandait si on laissait les élèves agir à leur guise, il répondit: *Non, ils ne font pas tout ce qu'ils veulent mais ils veulent tout ce qu'ils font.* Durant la guerre, on s'intéresse à l'école active, aux centres d'intérêts de Decroly et au travail individualisé concrétisé par l'usage des fiches.

## 1916 – Développer le sentiment national

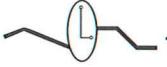


Déclaration du conseiller d'Etat Ernest Chuard (1857-1942), chef du Département de l'instruction publique du canton de Vaud et président de la CDIP romande de 1912 à 1923:

«Au milieu des passions soulevées par la guerre, l'école a une grande mission à remplir. Elle doit, avant tout, tendre à développer (...) le sentiment national; elle doit apprendre

à nos jeunes gens à s'aimer et à se respecter, malgré les différences de langue et de religion; elle doit leur enseigner qu'au-dessus des sympathies pour l'une ou l'autre des nations belligérantes qui nous entourent, doit régner le sentiment de solidarité nationale, qui seul fait notre force et sera notre sauvegarde. Nous comptons sur nos instituteurs pour cette grande et noble tâche; ils peuvent faire beaucoup pour atténuer les divergences et donner à notre pays une âme commune.»

*Annuaire de l'instruction publique 1916 p. 15*



# La percée des filles

**Le XXe siècle fut celui de l'émancipation des femmes et de l'essor de leur instruction. Que de luttes, de palabres et de discours enfiévrés pour reconnaître aux filles le droit à une instruction égale à celle des garçons.**

## LECTURES ILLUSTRÉES



L'enseignement primaire mettait l'accent sur l'hygiène, les travaux à l'aiguille et l'enseignement ménager

**E**n 1917, Marguerite Evard, du Locle, première licenciée de l'Université de Neuchâtel (1902) et docteur en psychologie (1914), s'inquiétait de la négligence des autorités dans l'éducation des filles. *La raréfaction de la main-d'œuvre masculine mettra en valeur les forces féminines. (...) La femme collaborera avec l'homme dans tous les domaines de l'activité humaine, et l'avenir est proche où elle recevra les attributs politiques* (il fallut attendre 1971 ndr); *il importe de préparer la citoyenne de demain par une culture nationale et sociale et de former le caractère féminin en vue de la lutte pour l'existence.*

Marguerite Evard revendiquait une *éducation spécialisée* pour les filles afin qu'elles eussent accès aux mêmes études, mêmes diplômes et mêmes carrières que les garçons. Elle préconisait aussi une préparation professionnelle, une formation civique et sociale ainsi

## Fribourg: un canton à la fois à l'arrière et à l'avant-garde

Fribourg fut le dernier canton de Suisse à ouvrir les portes de son université aux femmes.

C'était en 1905. Par contre, il ne suivit pas la voie hypocrite des autres cantons, lesquels admettaient les femmes tout en ne leur offrant pas la possibilité de passer un baccalauréat.

L'Académie Sainte-Croix, sorte de haute école féminine, ouverte un an plus tôt, fut reconnue par l'Etat en 1909 comme lycée cantonal de jeunes filles préparant le baccalauréat ès lettres. Tout en demeurant une institution privée, ne dépendant d'aucune aide officielle, le lycée fut doté d'une commission des études nommée par l'Etat, et chargée de traiter, d'en-tente avec les sœurs, de toutes les questions de l'enseignement.

En 1916, les diplômes de baccalauréat délivrés par le lycée furent reconnus par Berne comme maturités fédérales donnant accès à toutes les universités suisses, y compris les facultés de médecine. Les femmes des autres cantons durent patienter jusqu'en 1929 pour avoir les mêmes chances de formation que les Fribourgeoises.

Paul Esseiva – Chroniques scolaires – Etudes pédagogiques. Lausanne: Payot 1951

*qu'une éducation du caractère et des sentiments.*

En 1917, situation de guerre oblige, de nombreuses femmes étaient contraintes de travailler. Il fallait donc pallier l'insuffisance de leur préparation et leur assurer un enseignement professionnel de qualité (Annuaire de l'instruction publique 1917).

### L'instruction des filles doit se fonder sur leur nature

Toute instruction concédée aux femmes était précédée d'une réflexion sur leur nature profonde, le but de leur existence et les effets de l'enseignement sur leur vocation première d'épouse et de mère. Ce qui convenait aux filles était un enseignement pratique et moral adapté à leur devoir social de reproduction et de gardienne des valeurs spirituelles de la civilisation (Chaponnière 1992).

L'enseignement primaire mettait l'accent sur l'hygiène, les travaux à l'aiguille et l'enseignement ménager. Les femmes des classes populaires devaient savoir gérer leur futur ménage, soigner leurs enfants et éloigner leur mari des cafés et du fléau social qu'était l'alcoolisme. L'enseignement secondaire était destiné à former de bonnes épouses et de bonnes mères pour les classes aisées et bourgeoises. Il s'agissait de donner un petit coup de lustre à ces jeunes têtes afin qu'elles fissent bonne figure dans les salons.

Les programmes d'études ne comprenaient ni latin, ni chimie, ni physique. Ce n'est qu'en 1929 que les filles reçurent une éducation secondaire qui leur ouvrit les portes des universités. A cette même date, la Confédération reconnut les maturités délivrées par les écoles supérieures de jeunes filles. Le canton de Fribourg fit œuvre de pionnier car, en 1909 déjà, son lycée de filles Sainte-Croix introduisit le baccalauréat littéraire, lequel donnait accès aux études universitaires (cf encadré).

### La lutte pour la mixité

Au début du XXe siècle, les écoles primaires étaient en général mixtes car les finances des communes ne permettaient guère l'ouverture de deux établissements. L'esprit de l'époque était toutefois hostile au mélange des sexes dans les classes. Les certitudes des différences de capacités entre filles et garçons, la nécessité d'un enseignement plus pratique pour les filles et le respect des bonnes mœurs plaidaient pour un enseignement séparé. Le Pape Pie XI, dans son encyclique «Dirigissimi illius Magistri» de 1929 affirmait que la mixité

représentait un danger pour la jeunesse. Le canton de Schaffhouse ne fit pas grand cas de la position papale car, cette même année, il introduisit la mixité à tous les niveaux de l'instruction. Il fut le premier en Suisse. Dans les années 1960, le débat sur la mixité gagna d'importance. Les partisans de la coéducation insistèrent surtout sur l'influence positive exercée par les filles dans les classes. Ellesaidaient les enseignants et enseignantes dans leur travail par leur attitude coopérative et favorisaient la réussite scolaire des garçons. Des études montrèrent, en effet, que ces derniers obtenaient de meilleurs résultats dans les classes mixtes que dans les classes réservées à leur sexe. Ils y étaient moins dissipés et turbulents. Peu à peu, au fil des années, les collèges du secondaire inférieur et les lycées scolarisèrent filles et garçons dans les mêmes établissements (pour les lycées: Genève en 1969, Zurich en 1976).

### Vers l'égalité des formations

Dès les années 1970, la mixité n'était plus considérée comme une condition d'équité et d'égalité des chances. De nombreuses études dans les pays de l'OCDE montrèrent que l'école était taillée à la mesure des garçons et que rien n'avait été fait pour y intégrer les filles. Les manuels de toutes les disciplines étaient truffés de stéréotypes, les attitudes du corps enseignant foncièrement inégalitaires. •••





Les filles étaient deux fois moins interrogées que les garçons. Leurs travaux n'étaient pas appréciés de la même manière. Si les copies étaient bonnes, les filles étaient félicitées de leur application, les garçons de leur intelligence. Dès le second jour de classe, les tests montrèrent qu'enseignantes et enseignants retenaient plus de noms de garçons que de filles.

De plus, les statistiques des années 1970 révèlent que les filles passaient, en Suisse, 200 heures de plus à l'école, au cours des neuf années de la scolarité obligatoire que les garçons. Tout ce temps était consacré aux travaux à l'aiguille et à l'enseignement ménager. L'article 4 al.2 de la Constitution sur l'égalité des droits entre hommes et femmes (1981) mit bon ordre à cet état des choses mais il fallut plus d'une décennie encore pour que les plans d'études de tous les cantons ne fissent plus de différence entre filles et garçons.

## Et aujourd'hui?

En dépit des chausse-trappes du curriculum caché, les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons de l'école obligatoire à l'université. Si les critères scolaires seuls expliquaient les orientations, elles devraient être majoritaires dans les filières supérieures les plus prestigieuses.

Comment la recherche explique-t-elle la percée des filles? Pour Bianka Zazzo, la réussite dépend énormément des débuts, des capacités d'adaptation au nouveau milieu scolaire. *Les filles réussissent mieux que les garçons car elles présentent dès l'école maternelle, plus de*



**Que de luttes pour reconnaître aux filles le droit à une instruction égale à celle des garçons**

*stabilité, plus de maîtrise de soi, plus d'autonomie dans l'exécution des tâches communes. Ces facteurs non cognitifs de la réussite scolaire rendent compte de l'avance qu'elles prennent.*

Georges Felouzis confirme cette observation. Les filles s'adaptent mieux au métier d'élève que les garçons. Elles sont plus actives, travaillent mieux en groupe, se concentrent davantage sur leur travail et écoutent avec plus d'attention. Ce sont les filles de milieu cadre qui réalisent l'idéal de l'excellence scolaire.

La féminisation croissante de l'enseignement est aussi à leur avantage: *S'adaptant plus aisément aux tâches scolaires, les filles facilitent la tâche de la maîtresse qui, gratifiée dans son travail, s'adapte elle aussi à ses élèves, leur permettant des apprentissages plus efficaces.* Donc l'école, même si elle véhicule des stéréotypes de sexe *permet aux filles (...) d'y trouver un des leviers silencieux mais efficaces de leur émancipation.* (Sirota 1988). Du coup, des groupes d'hommes, appelés «masculinistes» au Québec, s'activent et réclament à cor et à cri des écoles pour garçons...

**«Si les copies étaient bonnes, les filles étaient félicitées de leur application, les garçons de leur intelligences»**

## Références

- Marie Duru-Bellat – *L'Ecole des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?* – Paris: L'Harmattan 1990
- Martine Chapionnière – *Devenir ou redevenir femme. L'éducation des femmes et le mouvement féministe en Suisse, du début du siècle à nos jours.* – Genève: Société d'histoire et d'archéologie 1992
- Marguerite Evard – *Tendances nouvelles de l'éducation féminine.* – Annuaire de l'instruction publique en Suisse. Lausanne: Payot 1917

- Rita Hofstetter – *De l'éducation des jeunes filles.* – Politiques de l'éducation et chemins de traverse, Neuchâtel: CIIP, 1999
- Nicole Mosconi – *La mixité dans l'enseignement secondaire: un faux-semblant.* – Paris: PUF, 1989
- En attendant le prince charmant. *L'éducation des jeunes filles à Genève, 1740-1970.* SRED: Genève, 1977
- Femmes – Pouvoir – Histoire (partie II Formation) Berne: Commission fédérale pour les questions féminines 1998

S'occuper de formation, c'est, à l'évidence, être tourné vers le futur. Préparer, aujourd'hui, des êtres pour demain, est le fondement même de la démarche éducative. On peut donc penser que, dans toute décision ou démarche relative à l'éducation, entre toujours une part de représentations quant à l'avenir, tel qu'on se l'imagine ou tel qu'on le souhaite. Les études prospectives en éducation sont là pour expliciter ces représentations, pour les organiser en véritables objets de réflexion, de manière à faciliter la discussion et les décisions au sein du monde éducatif et de la société en général.



Dessin tiré du livre de Jean-François Batellier *Sans retour ni consigne*

© Jean-François Batellier

## La démarche prospective en éducation

### Réfléchir à demain ne date pas d'aujourd'hui

**E**n cette année marquée par Expo.02, nous avons certainement tous en tête que l'on projetait initialement d'organiser une Expo.01. Mais nous souvenons-nous aussi facilement des aléas liés au projet CH-91, resté sans lendemain? S'il est bien naturel que les projets abandonnés tombent plus facilement dans les oubliettes de l'histoire que les événements qui se sont effectivement produits, il n'est pas sans intérêt de les en ressortir de temps en temps pour les examiner à la lumière d'aujourd'hui.

Notre intention est de procéder à cette démarche dans le domaine spécifique des études prospectives en éducation. Nous allons notamment mettre en perspective une étude réalisée il y a plus de 10 ans, BICHMO<sup>1</sup>, et celle, actuelle, portant sur les «parcours de formation»<sup>2</sup>. Non pour les comparer en détail dans leur démarche et leur contenu, mais pour analyser, dans une approche «systémique», comment elles s'inscrivent dans le déroulement de l'histoire récente de l'éducation. La manière dont, autrefois, on réfléchissait à l'avenir, et la manière dont on y réfléchit

à l'heure actuelle, présentent en effet des similitudes, mais aussi des différences intéressantes. Il y a continuité, mais aussi rupture. En matière de formation, les défis qui se posent aux individus, à la société et au système de formation, ne sont plus vraiment les mêmes.

#### D'avant-hier à hier

Jusque dans les années 60, le système de formation, qui, d'ailleurs, ne se considérait ou n'était considéré comme un «système», était relativement stable. Il pouvait vivre en vase clos, sous la surveillance du politique, alors considéré comme l'émanation de la société dans son ensemble, et se charger de la mission qui lui était confiée: perpétuer le modèle social, en assurant l'alphabétisation de tous les enfants, en transmettant la culture générale et en portant une certaine élite à un niveau de qualification supérieure. Survint alors la vague de démocratisation et sa volonté de favoriser l'accès de la majorité des individus au maximum de connaissances possibles et de leur ouvrir les portes d'emplois ...

mieux qualifiés, dans un monde du travail et une économie alors en pleine croissance. Dès les années 70 et pour une quinzaine d'années, le système de formation, qui se voit doté de moyens financiers accrus, se concentre sur cet objectif. Le climat est à l'euphorie. Dans les cantons se succèdent les réformes et les projets-pilote: nouveaux types de classes, nouvelles approches didactiques, nouvelles infrastructures... C'est dans cet élan que furent menées deux séries de travaux de nature prospective. L'une, intitulée MIMO<sup>3</sup>, concernait l'avenir de la formation gymnasiale et l'autre, LEMO<sup>4</sup>, l'avenir de la formation des enseignants. Mais la majorité des propositions novatrices sur lesquelles elles aboutirent ne furent pas suivies. Le climat était en train de changer.

La fin des années 80 marque un tournant dans la société occidentale. La conception selon laquelle les progrès technologiques sont garants de mieux-être commence à s'effriter et l'avenir paraît moins souriant. C'est dans ce climat que se fait jour, dans le cadre de la commission pédagogique de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), l'idée d'une étude prospective portant, cette fois-ci, sur l'ensemble de la formation en Suisse. L'opération BICHMO était lancée.

L'avant-projet mobilisa beaucoup d'énergie et aboutit à la publication de trois rapports<sup>5</sup>. Même si l'un des objectifs émis dès la conception du projet, à savoir la mise en discussion publique de ses résultats dans le cadre de CH-91 (!) avait tôt été mis de côté et même si les propositions du rapport issu de l'avant-projet ne furent pas reprises telles quelles, cette étude a laissé des traces tant sur le plan théorique qu'au niveau concret. On y fait le constat que la société est en mutation rapide: arrivée des nouvelles technologies, ouverture annoncée du marché commun européen, montée de l'internationalisation de l'économie, menaces écologiques, importance grandissante des loisirs... Les interrogations portent sur la manière dont l'enseignement devra répondre à ces nouveaux défis.

Certes, il est encore beaucoup question de répondre aux (nouvelles) attentes de la société et principalement de l'économie, mais le rôle attribué aux institutions de formation va déjà plus loin. On peut y découvrir l'amorce de perspectives futures de réflexion. L'ensemble des institutions de formation commence à être conçu en tant que système, appelé à interagir avec le contexte et donc à l'influencer: «(le projet BICHMO) doit également préciser comment le système voit son rôle d'agent régulateur dans le cadre des mutations futures de la société et comment il compte s'en acquitter.»<sup>6</sup>

## D'hier à aujourd'hui

Durant la dernière décennie, le climat social a rapidement changé. On parle chômage, manque de places d'apprentissage, mise à la retraite anticipée... Les diplômes ne sont plus la panacée et les jeunes en formation savent qu'ils n'exerceront pas le même métier toute leur vie. L'exigence de formation augmente: «L'émergence d'une société de

l'information et le développement des nouvelles technologies requièrent des savoirs et des qualifications toujours plus élevés, à la fois pour gérer la vie quotidienne et pour pouvoir exercer une profession. Le processus de tertiarisation s'accentue.»<sup>7</sup>

Pressé de toute part par des demandes parfois contradictoires émanant de l'économie et de différents groupes d'intérêts, mais aussi soucieux de rendre ses structures plus cohérentes, le système de formation entre en réforme profonde durant les années 1990 à 2000. Un vent de renouveau a notamment soufflé sur le postobligatoire, avec la création de filières nouvelles et la mue de filières traditionnelles.

Du côté de la formation professionnelle, ce sont l'introduction de la maturité professionnelle et la création des Hautes écoles spécialisées (HES), mais aussi les travaux de préparation d'une nouvelle loi. Du côté de l'enseignement général, ce sont la nouvelle ordonnance/règlement sur la reconnaissance des maturités (ORRM) et la naissance des Hautes écoles pédagogiques (HEP). Notons, au passage, que plusieurs aspects de ces nouveautés étaient déjà exposés dans les études MIMO (choix des disciplines, travail de maturité...) et LEMO (développement de la recherche en éducation et intégration de celle-ci à la formation des enseignants...).

Mais, si le système de formation a ainsi développé ses structures avec, entre autres optiques, une reconnaissance accrue des diplômes sur les plans intercantonal et international, un autre phénomène a fait son apparition. Les jeunes suivent de moins en moins des parcours linéaires, ils changent d'orientation, souvent plusieurs fois durant leur formation. Ces changements se produisent à l'intérieur d'un niveau de formation (par exemple, au secondaire II, les jeunes qui passent du gymnase ou des Ecoles du degré diplôme à la formation professionnelle ne sont de loin plus une exception...) et lors de la transition entre un niveau de formation et le suivant (par exemple une formation gymnasiale ne signifie plus seulement ou plus forcément un débouché sur l'université...)

Les filières de formation traditionnelles ne correspondent donc plus à la réalité des carrières de formation des individus. Qui plus est, les structures tendent à s'adapter aux nouvelles exigences de ceux-ci: la perméabilité se développe, les classes passerelles se multiplient. Les personnes en formation ne sont plus de simples utilisateurs, mais deviennent des agents qui contribuent à modeler le système de formation.

A la fin des années 90, un nouveau projet d'étude prospective se fait jour, cette fois-ci au sein de la Commission formation générale de la CDIP. Il est fondé sur la perception qu'il faudrait concevoir le système de formation de l'avenir dans le cadre de cette dynamique nouvelle et complexe d'interaction avec le contexte social (dans toutes ses composantes) et les individus en formation. Ironie de l'histoire (mais peut-être par hasard...) il était initialement envisagé une présentation des résultats de cette étude dans le cadre d'Expo.01!

## D'aujourd'hui à demain

Tout comme BICHMO, cette nouvelle étude prospective concerne l'avenir du système de formation en Suisse, considéré dans son ensemble. Son intitulé porte toutefois la marque des préoccupations actuelles. On veut s'interroger sur la manière dont il devrait évoluer pour optimiser les «parcours de formation» des individus. Tout un chacun sera en effet contraint de modeler au mieux son parcours, sa vie durant, en termes d'adaptation sociale et de construction de sa propre identité.

L'idée de l'apprentissage à vie n'est bien sûr pas nouvelle. Elle fait florès dans les discours politiques et éducatifs depuis déjà bien quelques années. Mais les enjeux actuels sont différents. La formation continue, que l'on appelait à l'époque «formation permanente» ou «formation récurrente» ou encore «perfectionnement», représentait alors un «plus» en termes de carrière personnelle et de rentabilité économique.

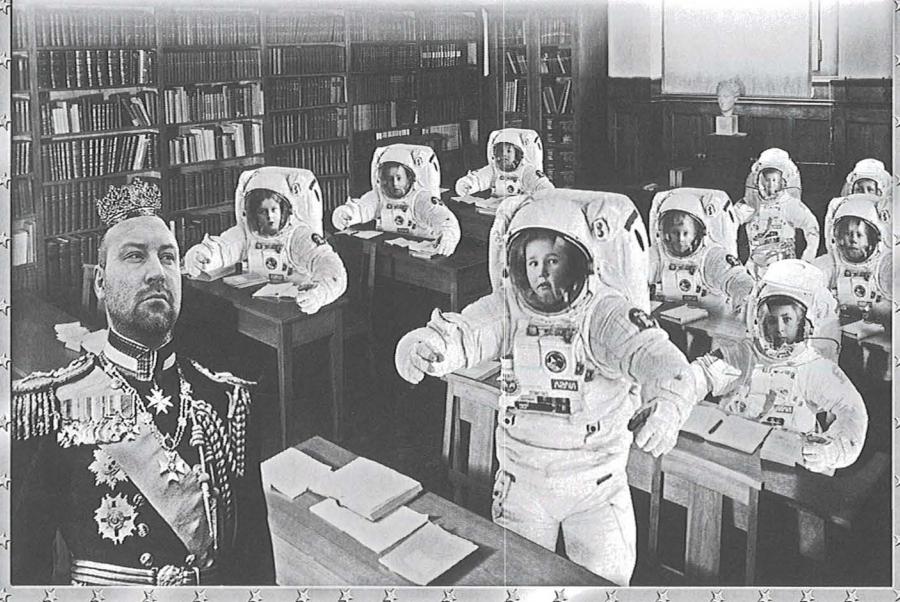
Dorénavant, la formation continue est surtout perçue comme une nécessité, puisque les gens doivent s'adapter à une culture en rapide mutation et préserver leur capacité à l'emploi dans un monde du travail devenu imprévisible. Dès lors, il ne s'agit plus de réfléchir à la manière dont le système de formation pourrait interagir avec la formation continue, mais bien d'imaginer celle-ci comme une partie constitutive du système de formation. Une des questions qui se posent est alors celle de la configuration du système de formation, et ce dès les premiers niveaux de la scolarité, dans la mesure où il ne faut plus préparer les enfants seulement à leur future vie professionnelle, mais également à leur future vie de formation.

Se projeter dans l'avenir est une démarche facile et difficile. D'une part, on peut se sentir libre d'imaginer des solutions idéales, mais, d'autre part, le support de la projection ne peut être que l'expérience du passé et du présent, y compris celle qui nous a appris que tout ce qu'on souhaite ne se réalise malheureusement pas. L'exercice en vaut pourtant la chandelle. Les études prospectives du passé, même si elles ont souvent conduit à des déceptions parce que leurs conclusions n'étaient pas immédiatement adoptées, ont laissé des empreintes et fait évoluer les mentalités.

Traditionnellement le système de formation tend à mener «à l'interne» les discussions sur son avenir. Or, la multiplication des études et démarches prospectives lan-

## EDUCATION ET AVENIR

«L'espace c'est l'avenir et l'avenir c'est demain!» a déclaré notre souverain Helvetus IV lors de la visite de l'École Supérieure Technique Royale. Notre photo: la première classe primaire de cosmonautes, leçon de chant en présence du Roi de Suisse.



Plonk & Replonk, Editeurs

cées actuellement par des organes de politique éducative<sup>8</sup> ou par des groupes d'intérêt politique et économique<sup>9</sup>, est peut-être le signe que l'on devrait bientôt se mobiliser en Suisse pour une réflexion fondamentale sur l'éducation. Peut-être ne faudra-t-il pas attendre la prochaine exposition nationale pour voir un débat public s'instaurer sur l'avenir du système de formation en Suisse! ●

<sup>8</sup> BICHMO: «Bildung in der Schweiz von morgen» (Education dans la Suisse de demain).

<sup>9</sup> Ce projet, dont l'intitulé exact est «Etude prospective portant sur les aspects fondamentaux touchant au parcours de formation» a été réalisé par une communauté de travail constituée du Pestalozzianum de Zurich (collaborateur scientifique: Moritz Rosenmund) et du Département Formation et Jeunesse du Canton de Vaud (collaboratrice scientifique: Madeleine Zulauf). Ses conclusions seront déposées à l'automne.

<sup>10</sup> MIMO: «Mittelschule von morgen» (Enseignement secondaire de demain). Pour un résumé de ces travaux, voir Meylan, J.-P. (1997). «Die Maturitäts-Anerkennungs-Verordnung (MAV): Grundlage des ältesten schweizerischen Schulabschlusszeugnisses», dans H. Badertscher (éd.) *La conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique 1897 à 1997*, Bern: Haupt, pp. 54-59.

<sup>11</sup> LEMO: «Lehrerbildung von morgen» (La formation des maîtres de demain). Pour un résumé de ces travaux, voir: Hügli, A. (1997). «Lehrerbildung», dans H. Badertscher (éd.) *La conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique 1897 à 1997*, Bern: Haupt, pp. 276-279.

<sup>12</sup> IL s'agit des Dossiers CDIP

- 9B (1988) Education dans la Suisse de demain: Analyse de la littérature;  
- 10 (1989) Bildung in der Schweiz von morgen: Expertenbefragung/Education dans la Suisse de demain: Interviews d'experts;

- 13B (1990) Education dans la Suisse de demain: Rapport.

<sup>13</sup> Dossier CDIP 13B, p. 11.

<sup>14</sup> CDIP (2000) «Le secondaire II à venir/Die Sekundarstufe II hat Zukunft», Etudes et rapports 9, p. 52.

<sup>15</sup> Nous nous référons ici à l'«Etude Delphi de la formation professionnelle en Suisse», mandatée par l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT). Pour un résumé, voir: J. Dumont (2001). «Prévisions liées à l'avenir de la formation professionnelle en Suisse». *La Vie économique*, 2, 16-20. Nous pensons également aux scénarios sur l'avenir de l'école mis en discussion par l'OCDE. Voir: OCDE, CERI (2001). *Quel avenir pour nos écoles?*, Paris: OCDE.

<sup>16</sup> Nous pensons notamment aux projets de «Avenir suisse» et du Crédit suisse.

# Au Travers des Congrès



## 21e congrès: Genève, 11-13 juillet 1924

1. Adaptation de l'Ecole active à l'Ecole primaire. *A. Richard*
2. L'Ecole unique. *Marcel Chantrens*

## 22e congrès: Porrentruy, 28 juin -1er juillet 1928

1. L'école, la famille et les pouvoirs publics. *Jules Laurent*

2. L'école et la paix. *P.-O. Bessire*

## 23e congrès: Montreux, 1-3 juillet 1932

1. La discipline. *Cuendet*
2. La crise du français. *Jacquot*

## 24e congrès: La Chaux-de-Fonds, 12-14 juin 1936

Le rôle de l'école populaire dans l'Etat. *G. Willemin*

## 25e congrès: Genève, 28-30 août 1942

Comment préparer la jeunesse suisse à ses devoirs civiques? *Paul Möckli*

## 26e congrès: Delémont, 1946

Droits et devoirs de la Société à l'égard de l'enfant.  
*J. Ziegenhagen*

## 27e congrès: Lausanne, 24-25 juin 1950

Ecole publique et éducation nouvelle. *Ad. Ischer*

## 28e congrès: Neuchâtel, 26-27 juin 1954

Relations entre les autorités et le corps enseignant.  
*G. Willemin*

## 29e congrès: Genève, 30 mai - 1er juin 1958

L'école et le monde moderne. *P. Rebetez*

## 30e congrès: Bienne, 23-24 juin 1962

Vers une école romande

Etude réalisée par une commission: rapp. général.  
*J.-P. Rochat*

## 31e congrès: Montreux, 18-19 juin 1966

La pénurie du personnel enseignant et les moyens d'y remédier

Etude réalisée par une commission: rapp. général.  
*Marcel Jaquet*

## 32e congrès: La Chaux-de-Fonds, 13-14 juin 1970

Pour une éducation permanente et promotionnelle des enseignants

Collectif: *Yves Brun, José Jaecklé, Marc Marelli, Jean-Jacques Maspéro, Claude Schenkel*

## 33e congrès: Genève, 8-9 novembre 1974

L'école perspectives nouvelles

Président de la commission du rapport: *Jean-Pierre Rausis*

Rédacteur: *Roudy Grob*, avec les membres de la commission: *Emilie Badoux, Félix Bourgeois, Pierre-André*

*Caron, Nicole Henzen, Monique Lantheman, Jules Lenweiter, Jean-Jacques Pilet, Gertrude Pralong-Carrupt, Yvonne Rollier, Raymond Schneider, Olivier Tzaut, Liliane Urben.*

## 34e congrès: Fribourg, 18 novembre 1978

Le statut de l'enseignant

Président de la commission du rapport: *Nicolas Kolly*, avec six co-rédacteurs: *Myriam Sapin, Denis Perrenoud, Georges Steiner, Gilbert Jaton, Gaspard Fourrier, Edouard Paillard*.

## 35e congrès: Sion, 19 novembre 1983

L'école obligatoire et la sélection scolaire. *Madeleine Raboud-Deslarzes*

## 36e congrès: Bassecourt, 23 mai 1987

Education et technologies nouvelles

Collectif: *Pierre Migy, Agnès Pla-Surdez, Jocelyne Berberat, Pierre Chetelat, Louis-Joseph Fleury, Daniel Gerber*

## 37e congrès: Tramelan, septembre 1991

Ecole et société postindustrielle: entre devoirs et pouvoirs

Auteurs des textes: *Roudy Grob, Jürg Gerber*, ainsi que *Madeleine Raboud, Maryvonne Cattin et Josianne Thévoz*

## 38e congrès: Yverdon, juin 1995

Errance et cohérence? Pour une évolution cohérente de l'école (Collectif)

Rapporteurs des groupes:

- Innover dans l'école: *Philippe Martinet*
- Action politique et syndicale: *Maryvonne Cattin*
- Déontologie: *Claude Danalet*

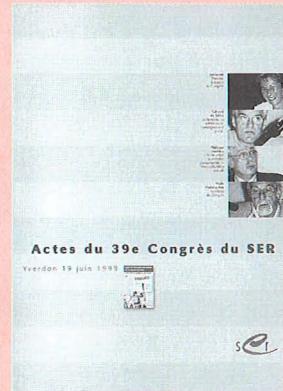
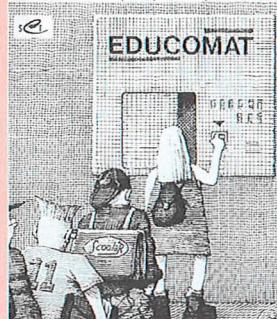
## 39e congrès: Yverdon, juin 1999

L'école, institution publique ou supermarché?

*Josianne Thévoz*

### Rapport du 39e Congrès du Syndicat des Enseignants Romands

L'école, institution publique ou supermarché?



**EDUCAZIONE SVILUPPO  
ÉDUCAZIONE E SVILUPPO  
ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT  
BILDUNG UND ENTWICKLUNG**



### Chanter contre le racisme

18 textes de chansons, avec un CD, qui ont toutes pour point commun de dénoncer le racisme et d'inviter à la tolérance.

Avec Manu Chao, IAM, Saian Supa Crew, Pierre Perret, Rachid Taha, Bernard Lavilliers, Zebda, et d'autres artistes...

Un magnifique album avec les textes des chansons et de belles illustrations.

Dès 8 ans

Livre + CD

Fr. 43.60



### Partir ?

Partir, devoir partir. Comment, quand, où, pourquoi ? Des réponses concrètes, des activités, une fiche en forme d'affiche pour comprendre les migrations et les réfugiés. Avec des illustrations amusantes. Un commentaire pour l'enseignant est disponible sur le site [www.globaleducation.ch](http://www.globaleducation.ch).

10-12 ans

Fiche pédagogique

Fr. 1.00



### 100 dates de la non-violence au XXème siècle Affiche 84 x 60 cm

### Les luttes non-violentes au XXème siècle Livre

Une magnifique affiche accompagnée d'un dossier. Une approche historique de la non-violence, une présentation des différents mouvements et personnalités marquantes. Des textes courts allant à l'essentiel.

Dès 12 ans

Livre (2 tomes)

Fr. 42.00

Affiche

Fr. 7.00



### Explorons le droit humanitaire

Le droit international humanitaire (DIH) a pour but de protéger la vie et la dignité humaine en temps de conflit armé. Ce classeur de ressources multimédias permet de familiariser les adolescents avec les questions relatives au DIH et aux enjeux de l'action humanitaire. Une contribution à l'éducation à la citoyenneté à l'échelon local, national ou mondial.

Secondaire II

Dossier pédagogique

Fr. 15.00

Commandez notre catalogue thématique 2002 Fr. 10.00



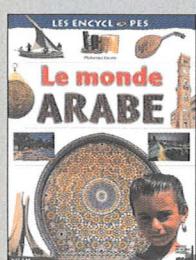
### Les enfants du monde le monde des enfants

La vie quotidienne d'enfants en Afrique, en Asie et en Amérique latine à travers 8 films sur DVD. La partie CD.ROM contient des informations, des fiches pratiques, des suggestions pédagogiques. Une matière riche et variée pour un enseignement interdisciplinaire.

10-14 ans

DVD Individu  
Institution

Fr. 60.00  
Fr. 100.00



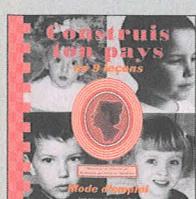
### Le monde arabe

Qu'est-ce que le monde arabe ? Qui sont les Arabes ? Quelles sont leurs cultures ? Cette encyclopédie est un grand voyage de l'Arabie au Maroc, de la mer Rouge à l'Atlantique, et invite à rencontrer les enfants, les hommes et les femmes de ces différents pays.

Dès 10 ans

Livre

Fr. 43.40



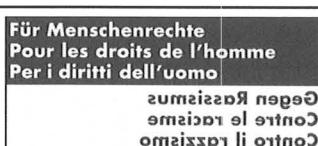
### Construis ton pays en 9 leçons

Qu'est-ce qu'un citoyen ? Peut-on vivre aujourd'hui sans papiers ? Ce petit livre cartonné explique comment imaginer son propre pays, pour faire découvrir aux enfants comment se forme une nation.

3-6 ans

Livre

Fr. 15.00



### Vous voulez réaliser un projet contre le racisme et l'intolérance à l'école ?

Sur mandat de la Confédération, la Fondation Education et Développement est chargée d'administrer le **fonds pour des projets scolaires contre le racisme et pour les droits de l'homme**.

Le "fonds scolaire" soutient des projets en Suisse engagés dans la défense des droits de l'homme ainsi que ceux qui combattent la discrimination de race, d'origine, d'opinion et de religion.

L'accent est mis sur les projets qui sont initiés par et dans les écoles de tous les niveaux et au sein desquels les jeunes ont un rôle actif.

Pour les demandes de financement, vous pouvez télécharger un dossier contenant une check-list de critères, un questionnaire ainsi que des informations détaillées, sur le site [www.globaleducation.ch](http://www.globaleducation.ch)

Prochain délai d'envoi pour les demandes:

**25 avril 2003**

à l'adresse suivante:

Fondation Education et Développement  
Secrétariat central  
Monbijoustr. 31  
3001 Berne

## Commandes

**Fondation Education et Développement**  
Avenue de Cour 1, 1007 Lausanne  
Tél. 021 612 00 81; Fax 021 612 00 82  
E-mail [fed@lausanne.globaleducation.ch](mailto:fed@lausanne.globaleducation.ch)  
[www.globaleducation.ch](http://www.globaleducation.ch)

# Votre cartouche d'imprimante est rechargeable!

## Pourquoi la jeter?

**Vous économisez jusqu'à 80%!**



ARC vous offre un système permettant de recharger très simplement n'importe quelle **cartouche d'imprimante**. Selon le type de cartouche, vous recevez pour Fr. 49.- (noir), Fr. 99.- (couleur) de 4 à 15 recharges. Nous garantissons une qualité d'impression fidèle à l'original. La livraison comprend l'encre, les accessoires de remplissage et un mode d'emploi détaillé. Choisissez, vous aussi, de réutiliser de manière écologique et économique vos cartouches d'imprimantes! Valable aussi pour les cartouches laser et de photocopieuses!

**Infos:** [www.arc-swiss.ch](http://www.arc-swiss.ch) ou [www.arc-swiss.com](http://www.arc-swiss.com)

**Toner pour imprimantes laser et photocopieurs: chez nous à prix toujours favorables.**  
[www.arc-swiss.ch](http://www.arc-swiss.ch)/[www.arc-swiss.com](http://www.arc-swiss.com) ou demandez le catalogue.

Toutes les cartouches des imprimantes suivantes sont rechargeables:

- Hewlett Packard (HP)
- Canon
- Epson
- Xerox
- Lexmark
- Olivetti
- Apple
- Brother

Sur demande pour les autres modèles, cartouches



Commandez tout de suite votre recharge pour cartouche sous:

[www.arc-swiss.ch](http://www.arc-swiss.ch)  
[www.arc-swiss.com](http://www.arc-swiss.com)

ou

**commande ferme:**

Mon type d'imprimante (désignation exacte):

Je commande:

**100 ml noir à Fr. 49.-**

Quantité: \_\_\_\_\_ Prix\*: \_\_\_\_\_

**3 x 50 ml couleur à Fr. 99.-**

Quantité: \_\_\_\_\_ Prix\*: \_\_\_\_\_

**2 x 50 ml couleur photo à Fr. 49.-**

(seulement pour imprimante Epson Stylus)

Quantité: \_\_\_\_\_ Prix\*: \_\_\_\_\_

\*plus port et TVA 7,6%

Nom:

Prénom:

Rue:

NPA/Lieu:

Téléphone:

e-Mail:

Signature:

**Adressez-moi des informations:**

Ottiger & Ottiger AG  
 Sonnenhofmatte 4, 6020 Emmenbrücke  
 Tel.: 041/260 26 66, Fax: 041/260 96 48  
 e-mail: [info@arc-swiss.ch](mailto:info@arc-swiss.ch), WEB: [www.arc-swiss.ch](http://www.arc-swiss.ch)

Educateur

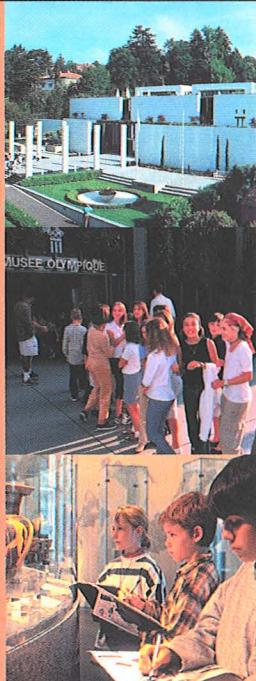


**MUSÉE  
OLYMPIQUE  
LAUSANNE**

Activités  
**Jeune public**

Familles  
Enseignants

Programme de visites  
Ateliers  
Forums  
Documentation



**La Magie des Jeux**

Photos © CIO/ALLSPORT