oncer à l'éponomie doncestique ou en faire une discipline et petits Suisses trilingues – Les langues en Suisse – Suisses mme Quelques textes de Simone Forster en perspective.

réunis par Françoise Landry

le réclament mais sait-on vraiment où l'on va? — Histoire ortes de l'école s'ouvrent sur le monde – Pestalozzi ou la A face à la presse – Evaluer pour faire mieux? – Du dessin s visuels? – « Musique vécue, musique apprise » – Devenir apprentissage de la lecture – L'orthographe au fil des réforitecture scolaire: regard historique tou ne vers l'avenir – La - Les différences entre les sexes : naturelles ou culturelles ? enoncer à l'économie domestique ou en faire une discipline s petits Suisses trilingues – Les langues en Suisse – Suisses mme des intuitions mathématiques – Filières scientifiques : le réclament mais sait-on vraiment où l'on va? - Histoire es de l'école s'ouvrent sur le monde – Pestalozzi ou la naisace à la presse d <u>Fvaluer pour faire mieux?</u> – Du dessin aux uels? – « Musique vécue, musique apprise » – Devenir lecrentissage de la lecture – L'orthographe au fil des réformes

e scolaire : regard historique tourné vers l'avenir – La morale

différences entre les sexes: naturelles ou culturelles? – Les

# À bonne école

### Quelques textes de Simone Forster en perspective réunis par Françoise Landry

Avec les contributions de

MATTHIS BEHRENS
PIERRE-PHILIPPE BUGNARD
CILETTE CRETTON
JEAN-FRANÇOIS DE PIETRO
LUC-OLIVIER POCHON
JACQUES-ANDRÉ TSCHOUMY
JACQUES WEISS
MARTINE WIRTHNER

Bibliographie des articles et ouvrages de Simone Forster établie par Isabelle Deschenaux et Françoise Landry

Conception et mise en page de Corinne Martin

Neuchâtel 2009



### TABLE DES MATIÈRES

Préface, Matthis Behrens	5
Simone a du nez (et du talent), Pierre-Philippe Bugnard	7
A partir de textes de Simone Forster sur l'éducation comparée, l'architecture scolaire et l'éducation à la citoyenneté	
La fée de l'IRDP, Cilette Cretton	25
A partir de textes de Simone Forster sur les questions de genre et l'économie domestique	
Simone Forster, l'investigatrice, Jacques-André Tschoumy	37
A partir de textes de Simone Forster sur la coordination scolaire romande, l'éducation au développement, l'ouverture à l'Europe et quelques grands pédagogues	
L'évaluation comparative pour une meilleure qualité de la formation?, Jacques Weiss	49
A partir de textes de Simone Forster sur l'évaluation scolaire, la qualité et l'efficacité de l'école	
Le regard historique et l'ouverture contre l'amnésie pédagogique, Jean-François de Pietro	61
A partir de textes de Simone Forster sur l'enseignement des langues, le plurilinguisme et l'ouverture à la diversité culturelle et linguistique	
Un nénufar a fleuri dans les temps, Martine Wirthner	83
A partir de textes de Simone Forster sur la langue de scolarisation, l'enseignement de la lecture et de l'orthographe	
Une autre approche des mathématiques et des sciences, Luc-Olivier Pochon	95
A partir de textes de Simone Forster sur l'enseignement des mathématiques, l'éducation scientifique et l'usage des nouvelles technologies	
Dessine-moi une gamme! Martine Wirthner	107
A partir de textes de Simone Forster sur l'éducation artistique (arts visuels et musique)	
Biographie et bibliographie de Simone Forster	119
Table des articles de Simone Forster repris dans l'ouvrage	137



Simone Forster

### Préface

MATTHIS BEHRENS
DIRECTEUR DE L'IRDP

Faut-il présenter Simone Forster, ambassadrice de l'IRDP ? Certainement pas, car le nombre impressionnant et la qualité de ses écrits l'ont fait connaître dans toute la Suisse romande, et bien au-delà. Simone Forster est une fine connaisseuse de l'école en Suisse romande, de sa coordination, de ses enjeux et perspectives de développement. Les astres ont voulu qu'elle quitte l'IRDP au moment où ce dernier fête son 40e anniversaire. Le bilan que suscite cet événement permet de souligner l'importance de sa contribution. Sur les plus de 3000 publications de l'Institut recensées pendant ces quatre décennies, Simone Forster en a rédigé, avec talent, 329 entre 1990 et 2009, marquant ainsi de son empreinte les diverses collections de l'IRDP mais aussi le bulletin de la CIIP et, surtout, l'Educateur, la revue du syndicat des enseignants romands (SER).

Pour son départ à la retraite, ses collègues et amis ont souhaité lui rendre un hommage particulier : à travers ses écrits, mettre en évidence l'indépendance de son regard sur l'école. Une école complexe, riche de sa diversité et que l'on comprend mieux grâce aux éclairages — historiques, sociologiques, économiques — qu'elle apporte sur les sujets les plus divers, les plus inattendus. Huit chapitres regroupent ainsi les contributions de sept collègues ou amis et une sélection de textes de Simone Forster dont ils se sont inspirés. Chaque chapitre est introduit par le texte de l'un de ces auteurs, qui souligne l'originalité de l'apport de Simone Forster dans les domaines précis qui lui sont proches. L'ouvrage s'ouvre sur les thèmes de l'éducation comparée, de l'architecture scolaire, de l'éducation à la citoyenneté et des questions de genre. Puis sont abordées les questions liées à la coordination scolaire romande, à l'éducation au développement, à l'ouverture à l'Europe, à l'évaluation scolaire, à la qualité et à l'efficacité de l'école. Les chapitres suivants traitent plus spécifiquement des disciplines scolaires : l'enseignement des langues — envisagé dans la perspective du plurilinguisme et de l'ouverture à la diversité culturelle et

linguistique –, l'enseignement de la langue de scolarisation (lecture, orthographe), l'enseignement des mathématiques, l'éducation scientifique et l'usage des nouvelles technologies, l'éducation artistique (arts visuels et musique). Tout au long du texte, diverses grandes figures de la pédagogie sont évoquées, de Pestalozzi à Freinet.

Les articles de Simone Forster prennent souvent appui sur les travaux réalisés par les chercheurs de l'IRDP. Ils les diffusent, les reflètent, mais pour les élargir aussitôt, leur donner sens dans le flux de l'histoire et des débats en cours. Avec minutie et rigueur, elle mène les investigations nécessaires pour traiter encore d'autres sujets d'actualité, qui marquent la discussion sur l'école en Suisse romande (la garde et la scolarisation des enfants de deux-trois ans par exemple). Elle le fait toujours avec doigté, talent, humour et flair.

Ainsi, elle est devenue la voix de l'IRDP, une fée qui rappelle que les débats d'aujourd'hui ont une histoire, une investigatrice des courants d'idée qui s'interroge sur la qualité de l'éducation de demain.

A bonne école, donc!

### Simone a du nez (et du talent)

Pierre-Philippe Bugnard
Université de Fribourg, histoire de l'éducation

Du nez, commençons par cela, au sens de n'avoir pas son pareil, à partir de quelques sources essentielles, pour flairer l'idée d'article qui accrochera le chaland....

#### Sources essentielles...?

#### Exemple.

L'éducation comparée s'affirme au fil du temps. Pour un texte de deux pages et demi (en ne comptant pas le Mix et Remix), quelles sont les références d'une collaboratrice scientifique? Le dictionnaire incontournable du concept, le Dictionnaire d'éducation comparée (L'Harmattan 2002); deux articles de la revue d'éducation comparée de l'Unesco, Perspectives; une source sur l'origine du concept, l'article fondateur de la problématique contemporaine de l'éducation comparée de J.-A. Lauwerys tiré du Traité des sciences pédagogiques (PUF 1972)... et voilà le travail!

#### Accrocher...?

#### Exemple.

Petite histoire des méthodes d'apprentissage de la lecture. Chapeau: "Apprendre à lire, c'est apprendre à reconnaître les signes par lesquels une société a choisi de communiquer. La tâche est difficile et il n'existe pas de méthode miracle". Un double exergue: "C'est ainsi que les enfants apprennent à parler auprès de leurs nourrices; pourquoi ne pas faire la même chose pour apprendre à lire? La lecture courante, à voix haute, clef de voûte du système pédagogique traditionnel, n'était plus essentielle à l'apprentissage."

Comment ne pas lire un article introduit par d'aussi roboratives interrogations?

#### Du nez...?

Ça me fait penser à quelque chose... Illustration.

Agressif: L'histoire au pas de charge dans les plans d'étude.

Amical (enfin presque): Éduquer et punir.

Descriptif: Le siècle en bref.

Gracieux: La percée des filles & Petite histoire de l'école enfantine.

Truculent: La morale à l'école. L'art de faire éclore les vertus des citoyens. Avec la complicité de Mix et Remix (Conseil de classe): "... à l'heure actuelle, je pense qu'il faudrait interdire d'interdire d'interdire!"

Prévenant: Quand les étrangers venaient de Suisse alémanique.

Tendre (avec ironie): Les élèves du XXIe siècle, héritiers de Mai 68?

**Pédant** (du moins pourrait-on s'y attendre): Coordination scolaire et politique éducative fédérale au XXe siècle & La coordination de l'école primaire en Suisse romande.

**Cavalier**: La gymnastique. Histoire de la seule discipline qui est de la compétence de la Confédération.

**Emphatique**: L'enseignement secondaire: histoire de sa lente démocratisation & L'aventure de l'industrialisation.

**Dramatique**: Les enfants travaillent. Une enseignante raconte .

**Lyrique** (dans le sens où le lyrisme ne mène à rien): L'école unique: un but récurrent au XIX<sup>e</sup> et au XX<sup>e</sup> siècle.

**Respectueux** (dans le sens où l'avenir doit tenir compte du passé): Architecture scolaire: regard historique tourné vers l'avenir & Les visionnaires du début du XX<sup>e</sup> siècle.

Campagnard: L'école au temps de l'exposition nationale de Berne de 1914.

Militaire : L'école au fil de deux guerres.

Pratique: Santé et prévention: un partage difficile entre famille et école. Là, c'est Mix et Remix, ressort précieux, qui contribue à pousser le chaland à lire, coûte que coûte (une grand-mère lisant une histoire à ces deux petits enfants): « ... 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!" ». Or chacun sait que Mix et Remix n'a pas son pareil pour résumer une thèse, aussi complexe soit-elle!

... il y aurait tant d'articles de Simone à signaler que les rubriques de la tirade de Cyrano n'y suffisent pas! Mais vous pouvez vérifier, elles y sont toutes, et dans l'ordre! J'ajouterais au moins, sans pouvoir épuiser la liste entière de ses contributions:

**Laïque**: Vive la République helvétique & Stapfer, premier ministre suisse de l'instruction publique.

Religieux: L'école, fille de l'église.

... last but not least:

**Historique**: Quelle histoire enseigner et comment? & Créer un manuel d'histoire: une belle aventure & Clio, nouvelle vedette médiatique?

#### Du talent?

Et si cela ne suffisait pas, je cède au plaisir de communiquer ici le rapport (confidentiel : donc depuis là il est interdit de continuer à lire) que son éditeur m'avait demandé pour ce qui peut certainement être considéré comme le chef d'œuvre de Simone : *L'école et* 

ses réformes (Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, "Le savoir suisse", 2008).

«Récit vivant, alerte, puisant aux sources différenciées de l'historiographie alémanofrancoitalophone... scolaire suisse (eh oui, les rapports ne sont pas toujours de la littérature!) des éléments circonstanciés susceptibles de montrer au grand public que l'école est en perpétuel renouvellement, depuis la fin de l'époque médiévale... et que sans doute (c'est la leçon implicite de cette première histoire suisse de l'école, toutes langues confondues), nous vivons une ère de réaction aux réformes séculaires tentées par l'institution et ses "grands pédagogues". Une telle histoire est donc plus que nécessaire pour analyser nos réactions à ce qui est souvent perçu comme modernités, alors qu'il s'agit d'adaptations séculaires à la nature profonde de l'élève et à son statut. La qualité de l'expression autant que le rythme du récit rendent passionnant cet essai très réussi de vulgarisation scientifique d'une histoire pionnière, fruit d'un imposant travail de transposition. Justement, étant donné la qualité de l'enquête ("historia", en grec!), on peut regretter que l'auteure ne se risque pas à la conclusion à laquelle elle aurait droit (comme dans tout bon rapport d'enquête). Ça finit en queue de poisson...»

Eh! Vous n'aviez tout de même pas pensé que j'allais terminer sans passer un (tout petit) savon à Simone... sur lequel elle n'a d'ailleurs pas glissé: les éditeurs sont tous les mêmes, ce sont eux qui ne veulent pas de conclusion.

### L'éducation comparée s'affirme au fil du temps

L'éducation comparée s'est développée en même temps que la mise en place des systèmes éducatifs. Il fallait bien trouver des pistes et des idées...

L'invention du terme «éducation comparée» revient à Marc-Antoine Jullien (1775-1848). Il écrivit en 1817 l'Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée. Cet homme des Lumières était convaincu que la généralisation de l'éducation favoriserait le progrès et l'éclosion d'une nouvelle société plus équitable et plus soucieuse du bonheur des êtres humains. Il séjourna à plusieurs reprises, entre 1811 et 1812, à l'Institut d'Yverdon que dirigeait Pestalozzi. Il admirait l'élan et le savoir-faire du grand pédagogue. C'est alors qu'il développa la « science de l'éducation », comme il l'appela, publiant en France de nombreux articles sur la pédagogie de Pestalozzi.

Jullien avait l'ambition de créer une véritable science comparative en collectionnant les données sur les systèmes éducatifs et les établissements scolaires. Ces informations seraient ensuite classées dans des tables analytiques qui permettraient de dégager des pratiques et des principes d'organisation pertinents et efficaces. Jullien décida de commencer ses recherches par un pays qui se prêtait particulièrement bien à cet exercice: la Suisse, cette « Europe en miniature », avec ses vingtdeux systèmes d'éducation. Il publia un questionnaire à l'intention des cantons dans le Journal d'éducation. On ne sait pas s'il reçut des réponses mais cette première tentative fit long feu.

Jullien avait l'ambition de créer un bureau centralisant les données sur les systèmes éducatifs. Cette idée ne se réalisa qu'en 1925 avec la fondation, à Genève, du Bureau international de l'éducation (BIE). Ses instigateurs furent des collaborateurs de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, fondé en 1912 par Edouard Claparède (1879-1960). Jean Piaget en fut le directeur de 1929 à 1967. L'Unesco, créée

à l'issue de la Seconde Guerre mondiale (1946), répond aux mêmes objectifs. Il en va de même de l'OCDE qui réalise, depuis 1961, des études comparatives sur les systèmes éducatifs des pays industrialisés.

#### De l'édification des système éducatifs

Durant le XIXe siècle, les pays industrialisés entreprirent de créer de toutes pièces leur système éducatif. Il fallut tout inventer. On se posa mille questions: qui sera responsable du fonctionnement du système? Les parents, l'Eglise, les autorités publiques? Comment allait-on former les maîtres? Dans des écoles spécialisées ou dans les universités? Quels seront les contenus et les méthodes de l'enseignement? Fallait il regrouper les enfants par classes d'âge ou par compétences? Afin de créer un système qui répondît à toutes ces interrogations, certains hauts responsables entreprirent des voyages pour étudier les manières de faire des autres pays. Ce fut le cas de Victor Cousin (1792-1867) en France, ministre de l'éducation en 1840, de Matthew Arnold en Angleterre, de Horace Mann et d'Henri Barnard aux Etats-Unis. Ces hommes se rendirent surtout en Prusse, dans les cantons suisses, aux Pays-Bas et en France. Ils collectèrent de nombreuses informations et s'inspirèrent parfois des réalisations qu'ils avaient observées.

Ainsi Matthew Arnold (1822-1888), célèbre poète et inspecteur des écoles de Sa Majesté devint un des pères du curriculum et des tests nationaux. Horace Mann (1796-1859), opposé à toute ségrégation sociale, est considéré aujourd'hui encore aux Etats-Unis comme le père du système public d'éducation. Henry Barnard (1811-1900),

ardent défenseur d'un système démocratique, milita contre toute discrimination à l'égard des femmes.

#### L'éducation comparée prend son essor en Angleterre

L'Anglais Michael Ernest Sadler (1861-1943) fut un important fondateur de l'éducation comparée. De 1895 à 1903, alors qu'il travaillait au Ministère de l'instruction publique, il multiplia les enquêtes décrivant la situation de l'éducation en Europe et aux Etats-Unis. Ces Special reports réunis en 11 volumes – qui sont aujourd'hui encore une source précieuse pour les chercheurs - révèlent que Sadler avait inventé une méthodologie appelée aujourd'hui «méthode de problèmes». Il demandait en effet à ses chercheurs de s'attacher à des questions précises, d'en identifier les facteurs pertinents en les replaçant dans leur contexte social et d'anticiper les actions qui pouvaient être entreprises. Les tâches de l'éducation comparée étaient de collecter les données sur l'architecture des systèmes et sur les expériences qu'entreprenaient les autres pays afin d'en retirer des enseignements pratiques sur ce qui fonctionne et sur ce qui pose problème. Il s'agissait aussi de renseigner le gouvernement anglais sur l'efficacité de son système, en comparaison des résultats d'autres nations. L'analyse des systèmes éducatifs étrangers permettait aussi de mieux comprendre le système national et d'agir sur son évolution



Après son expérience au Ministère de l'éducation, Sadler fit une brillante carrière universitaire. Il préconisait l'étude des systèmes éducatifs ainsi que celle de leurs effets. La formation est donc aussi un instrument d'action dont il faut évaluer les résultats (emplois, mobilité sociale, par exemple). Les systèmes s'inscrivent aussi dans l'histoire du pays. Ainsi, une *grammar school* ne sera jamais la réplique d'un lycée français car l'Angleterre n'a pas connu le régime centralisé de l'époque napoléonienne. Elle n'a pas été non plus influencée par l'organisation de l'enseignement pratiquée par les collèges des jésuites (Higginson 1994).

#### Une discipline qui s'affirme aux Etats-Unis

L'éducation comparée devint une discipline enseignée dans les universités dès le début du XXe siècle. On y étudiait surtout les nombreux facteurs (économiques, politiques, sociaux, linguistiques, religieux) qui façonnent les systèmes éducatifs ainsi que les grandes caractéristiques de certains d'entre eux. Ces données permettaient de dégager les grandes tendances éducatives, les mouvements des réformes et les diverses mesures à prendre pour résoudre certaines crises.

Isaac Leon Kandel (1881-1965), professeur d'origine anglaise au Teachers College de l'Université Columbia à New York, fut une grande figure de l'éducation comparée. Il avait suivi l'enseignement de Michael Sadler à l'Université de Manchester et en avait été très imprégné. Il est considéré aujourd'hui comme un éminent représentant d'un courant de pensée de l'éducation comparée, « le fonctionnalisme historique ». Kandel pensait que tout système d'éducation était unique. Il découlait, en effet, d'une histoire particulière et était intimement lié à l'identité nationale. On n'en saisissait la complexité qu'en étudiant son histoire et les réponses qu'il apportait aux problèmes de société. Ce travail fort complexe impliquait de faire usage des outils méthodologiques des autres sciences humaines. Kandel estimait que les échanges d'expériences

pédagogiques entre pays étaient un facteur important de progrès. Toutefois, des pratiques qui font merveille dans certains pays ne fonctionnent pas d'office dans d'autres. Il faut une connaissance approfondie de son propre système éducatif avant de procéder à des emprunts. Les transplantations ne réussissent pas toujours car les terreaux sont très divers (Pollack 1993).

#### L'éducation comparée du XXIe siècle

L'éducation comparée d'aujourd'hui est l'héritière des travaux des pionniers. Cette discipline analyse et interprète les pratiques et les politiques éducatives de différents pays. Elle rassemble et classe de nombreuses informations qualitatives et quantitatives sur les divers systèmes scolaires: finalités et objectifs, structures, curricula, temps d'enseignement, organisation des établissements, certifications, dispositifs d'orientation, etc. Elle s'intéresse aussi à la formation des enseignants

et des enseignantes, aux pratiques et aux méthodologies. Elle étudie des réalités pédagogiques diverses afin de mettre en lumière les différences et les similitudes et elle retient les réussites qui pourraient être transférables sous certaines conditions. A cet égard, les grandes enquêtes internationales d'éducation comparée (Pisa, etc.) ne s'avèrent utiles que si elles servent à introduire des réformes pertinentes qui s'insèrent dans les traditions et cultures nationales. Une condition qui a déjà été soulevée par Kandel il y a un demi-siècle.

Finalement, l'éducation comparée n'a de sens que si les résultats des recherches servent à améliorer les systèmes, à en accroître la qualité et la pertinence. Ses idéaux sont de remédier aux grandes inégalités planétaires quant à l'accès à l'éducation et de créer de nouvelles solidarités entre pays.

Simone Forster

#### Sources

Dictionnaire d'éducation comparée (direction), L'Harmattan, Coll. Education comparée (en collaboration avec S. Perez, L. Porcher, V. Rust, N. Tasaki). D. Groux. Paris: L'Harmattan 2002.

Erwin Pollack: Isaac Leon Kandel in Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée. Paris: Unesco Vol. XXIII NO 3-4 1993. J. H. Higginson, Michael Ernest Sadler, Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée. Paris: Unesco Vol. XXIV NO 3-4 1994. Joseph-A. Lauwerys: La pédagogie comparée: son développement, ses problèmes in Traité des sciences pédagogiques 3, M. Debesse, G. Mialaret. Paris: PUF 1972.

Article paru dans Educateur, 2007, no spécial, 2-4

# Architecture scolaire: regard historique tourné vers l'avenir

L'architecture scolaire marque, dans l'espace, l'importance accordée à l'éducation. Autrefois aisément reconnaissable, l'école tend à devenir aujourd'hui un bâtiment de verre comme les autres sans identité particulière.

Jusqu'à l'avènement de la société industrielle du XIXe siècle, les savoirs se transmettaient à travers les multiples activités de la vie quotidienne. Il n'y avait guère d'écoles. Dans l'Antiquité, Platon et ses élèves n'avaient besoin que d'un jardin. Au Moyen Age, la salle de classe se tenait souvent dans le chapitre des monastères. Cette pratique d'apprentissage par la vie et dans la vie ressurgit dans les années 1970. En 1972, le Programme Parkway de Philadelphie<sup>1</sup>, destiné à des élèves peu réceptifs à l'enseignement traditionnel, supprima, en partie tout au moins, l'espace scolaire. Les élèves faisaient usage des équipements urbains pour leurs apprentissages: musées, bibliothèques, hôpitaux, bureaux d'affaires, centres d'achats. La moitié des disciplines étaient enseignées par des spécialistes extérieurs<sup>2</sup>. Aujourd'hui, la perspective d'une société sans école réapparaît avec les nouvelles possibilités des technologies (Internet) et des réseaux d'apprentissage. Il s'agit d'ailleurs d'un des scénarios du futur esquissé par les experts de l'OCDE. Aux Etats-Unis déjà, de nombreux enfants des classes aisées et moyennes ne fréquentent plus l'école publique et sont instruits à domicile

#### Les débuts de l'école

Les premiers établissements scolaires furent les prestigieux collèges qui, pendant toute la période de l'Ancien Régime, étaient réservés aux fils des familles patriciennes et bourgeoises. Il n'existait pas de bâtiment pour l'enseignement élémentaire. Les enfants des classes aisées étaient instruits à domicile; les autres fréquentaient parfois des petites salles guère aménagées pour l'enseignement dans des bâtiments communaux ou dans la maison du maître. Les enfants ouvriers apprenaient parfois leur catéchisme et leurs lettres, dans les fabriques, à l'école du soir, au terme de leur journée de travail.

Les salles de classe ne servaient d'ailleurs pas uniquement aux activités scolaires. Le 24 janvier 1834, une loi vaudoise interdit que la salle de classe soit utilisée pour boire et pour danser. Ces espaces d'apprentissage se trouvaient souvent dans des quartiers populaires, bruyants ou même malfamés. Récemment, la question de la proximité d'une école et de lieux peu compatibles avec sa mission s'est posée à Moudon (VD). Parents et Commission scolaire s'opposèrent avec succès à l'ouverture d'une maison close à côté de l'école primaire de la Grenette<sup>3</sup>

Au XIXº siècle, dans les villes, quelque 300 enfants de tous les âges étaient instruits dans de grandes salles où se pratiquait l'enseignement mutuel. Cette méthode, développée à Fribourg par le célèbre pédagogue que fut le Père Girard (1765-1850) avait l'avantage d'alphabétiser et d'instruire un grand nombre d'enfants à moindre frais. En 1807, le Père Grégoire Girard obtint

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Finkelstein L. & Strick L.W. (1972) Enseigner par et pour la ville Perspectives éducatives vol. 2 no 1 Paris UNESCO (pp. 83-88)

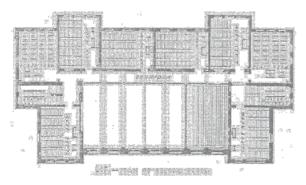
<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Derouet, Les murs de l'école, p. 50

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Les parents ne veulent pas d'un bordel à côté de l'école primaire. La Liberté 11.3.2004

des autorités de la ville de Fribourg la construction d'une école adaptée à sa pédagogie. Il en fit même les plans. Le local est la première chose. Il doit être assez étendu pour que tous les élèves puissent être assis, avoir devant eux une tablette, derrière eux un intervalle pour la libre circulation et, tout autour, des allées assez larges pour établir les cercles qu'exige le mécanisme de l'enseignement gradué et mutuel (Girard, 1818). L'expérience ne dura guère (1818-1823) mais elle fut remarquable. Les plans du Père Girard, soucieux de promouvoir une architecture qui permettait le travail de groupe et l'enseignement par des élèves moniteurs, préfigurent les plans modernes des écoles nordiques des années 1960-1970 (Bugnard, 2001).

#### Création d'un langage architectural : le Heimatstil

L'instruction devint obligatoire dès que fut votée, de justesse, en 1877, la loi sur l'interdiction du travail des enfants dans les fabriques. Il fallut créer un enseignement, trouver des pédagogies. On s'inspira de la pratique des collèges: enseignement frontal prodigué à des élèves ordonnés par âge et soumis à des plans d'études détaillés et rigoureux. La salle de classe était l'espace le plus adapté à ces ambitions: un rectangle avec de grandes fenêtres, des rangées de pupitres tournés vers



Plan d'une école de style Queen Anne par E. R. Robson

le bureau du maître, souvent juché sur une estrade. Cette architecture intérieure était destinée à apprendre l'ordre et la hiérarchie et à les faire respecter. Dès 1907, commença une période de construction d'écoles dans les villes et les villages. On créa un langage architectural comme on l'avait fait pour les couvents, les églises, les prisons et les fabriques. Ainsi naquit le Heitmatstil, un style helvétique, qui fut célèbre dans toute l'Europe. On le reconnaît à ses toits à forte pente, amples, compliqués, à ses cheminées, à ses petites tourelles et à ses clochetons. A l'intérieur du bâtiment, les salles de classe s'égrènent le long des corridors. On y épingla des planches de morale ou d'histoire naturelle, des tableaux patriotiques et des cartes de Suisse.

Les esprits chagrins, soucieux des dépenses appelèrent ces pimpantes écoles, les petits palais du peuple. Elles ne manquaient pas d'allure, en effet, et elles avaient aussi pour vocation d'éduquer le goût des classes populaires, de développer leur attachement à la patrie. Elles devaient jouir d'une bonne exposition à l'écart des nuisances de la vie quotidienne, marquer les distances qui les séparaient du monde par l'aménagement de cours plantées d'arbres et entourées de grilles ou de murets. En Suisse romande, le Docteur Louis Guillaume de Neuchâtel fit œuvre de pionnier quant aux règles d'hygiène à respecter dans leur construction et leur aménagement. Soucieux des questions de santé, il préconisa de fréquentes pauses récréatives en plein air. Son ouvrage Hygiène scolaire (1864) connut un grand retentissement en Europe. En Angleterre, fleurit le style Queen Anne créé par l'architecte E.R. Robson, lequel adopta le modèle intérieur prussien: classes vitrées s'ouvrant sur un hall central utilisé pour les enseignements communs et les rassemblements. Ce système permettait une surveillance constante. Les bâtiments affichaient une certaine austérité afin d'inspirer le respect de l'instruction. Il fallait aussi répondre aux besoins des classes ouvrières: hygiène, discipline, contrôle social et éducation

#### Les écoles et l'architecture nouvelles

Dès la généralisation de l'école obligatoire, de nombreux esprits oeuvrèrent pour une autre école, plus adaptée à la psychologie enfantine. Ce mouvement des écoles nouvelles - toujours actif aujourd'hui, s'inscrivit dans le sillage de grands pédagogues comme John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1953) et Roger Cousinet (1881-1973). Après la première guerre mondiale, leurs idées gagnèrent en popularité. On mit l'accent sur la liberté plutôt que sur la contrainte. L'expérience devint essentielle à tout apprentissage ainsi que l'implication des enfants dans la marche de l'école (self government). En Suisse, Edouard Claparède (1873-1940) déclara : la pédagogie doit partir de l'enfant. L'école pour l'enfant et non plus l'enfant pour l'école. En 1924, Susan Sutherland-Isaacs (1885-1948) ouvrit à Cambridge la Malting House School qui devint un laboratoire des nouvelles pratiques éducatives. L'école, sans enseignement formel ni lecons fixes, s'ouvrait sur des espaces verts aménagés pour l'expérimentation et l'observation. Tout était à l'échelle des enfants et tout était concu pour qu'ils se posent des questions et qu'ils apprennent en faisant. A cette époque l'architecture entamait un tournant historique. Walter Gropius (1883-1969) avait fondé, en 1919, le Bauhaus à Weimar. Le Corbusier parvint à organiser, en 1928, le premier Congrès international d'architecture moderne (CIAM) à La Sarraz en Suisse, leguel condamna l'académisme et les créations monumentales. Les nouvelles techniques, béton, acier, verre, et l'esthétique d'avant garde devaient révolutionner l'architecture. En 1933, André Lurçat (1894-1970) réalisa, pour la municipalité communiste de Villejuif (Val-de-Marne), le groupe scolaire Karl Marx: un bâtiment de verre et de béton aéré, lumineux, avec des terrasses sur le toit et relié à un gymnase par un couloir souterrain. Cette école, la première du genre, eut un grand retentissement. Le mouvement moderne engendra la construction d'édifices scolaires en forme de barres, disposées au centre des parcelles. Cette

évolution fut systématisée par l'industrialisation des constructions.

Le Bauhaus pratiqua dès sa création une pédagogie active qui s'inscrivait dans le grand courant de l'école nouvelle. L'architecte bâlois Hannes Meyer (1889-1954) dirigea la prestigieuse institution de 1927 à 1933. Il entreprit une importante réforme du curriculum. Ce dernier, largement interdisciplinaire était représenté sous la forme, demeurée célèbre, d'une rosace. Les commandes extérieures engendraient les travaux pratiques. Dans ce cadre, Hannes Meyer invitait les étudiants à proposer des exercices et à discuter de leurs résultats dans des débats contradictoires. Ses buts étaient la recherche active, l'autonomie et l'exercice de l'esprit critique. Les étudiants devaient se construire en se posant des questions et en s'interrogeant sur eux mêmes. On considère aujourd'hui que ces orientations pédagogiques annoncent le constructivisme de Jean Piaget (Ludi 2002). En 1930, Hannes Meyer construisit l'école professionnelle - aujourd'hui classée - de Bernau près de Berlin. Cette école fut très remarquée par son corridor vitré qui reliait les divers bâtiments.

#### Des école pavillonnaires

Dans l'entre-deux-guerres, l'architecture scolaire devint sobre et fonctionnelle. Son rôle n'était plus de renforcer l'ordre et la hiérarchie mais de promouvoir une éducation démocratique. Deux mouvements cohabitaient: celui des constructions en longues barres et celui des écoles pavillonnaires. Tony Garnier (1969-1948) architecte français, lauréat du Grand Prix de Rome en 1899, fut l'inventeur de l'école pavillonaire. Il imagina la cité industrielle de demain avec de petites écoles dispersées dans des espaces verts. En Suisse, deux architectes de Berne, Joss et Klauser présentèrent, en 1908, à la commune de Tavannes un projet de 10 pavillons disséminés dans un grand parc. Celui-ci fut refusé car partout ailleurs fleurissaient les écoles Heimatstil. La première école pavillonnaire fut construite, en 1939, au

Bruderholz à Bâle. La philosophie des petites écoles séparées était de recréer une ambiance familiale, propice au développement des enfants, dans de bonnes conditions d'apprentissage et de sécurité. Les écoles pavillonnaires ou les écoles compartimentées avec ailes, portiques et cours ouvertes furent en vogue durant les années 1950. Les enfants fréquentaient des espaces différents selon leur âge et s'ébattaient dans des préaux séparés, dallés à l'intérieur, gazonnés à l'extérieur. L'école de Tremblay (Genève 1950) en est un exemple. Le centre de vie enfantine de Valency (Lausanne) réalisée en 1989, par l'architecte Rodolphe Luscher en est un autre. Cette construction a été remarquée et primée. Certains locaux, certains passages et certaines portes sont à l'échelle des enfants. La tuyauterie est apparente afin de montrer tout ce qu'implique la construction d'un bâtiment.

#### Des écoles de plein air

Dès le début du XX<sup>e</sup> siècle, les pays industrialisés ouvrirent des écoles de plein air pour les enfants fragiles, menacés de tuberculose ou souffrant de déficiences physiques et parfois mentales. Pédagogues et médecins allièrent leur art afin de créer une atmosphère stimulante, propice à la santé et aux apprentissages. A leurs débuts, les écoles de plein air se contentaient de tentes. Toutefois, dès les années 1920, elle devinrent une affaire d'architectes. Certaines sont demeurées célèbres comme celle de Richard Neutra à Los Angeles (1925), celle de Jan Duiker à Amsterdam (1930), celle de E. Beaudouin et M. Lods à Suresnes (1935). Ces constructions associaient l'air et la lumière afin de favoriser l'épanouissement physique et intellectuel des enfants. Les classes de l'école de Suresnes – aujourd'hui monument historique - orientées au sud, s'ouvraient sur trois côtés par des parois vitrées qui se repliaient en accordéon, ce qui permettait de travailler quasiment en plein air. Ce type d'école se répandit aussi en Suisse.

La ville de Lausanne fit construire, en 1925, un élégant pavillon à colonnades pour l'école de plein air de Vidy. A Mümliswil près de Soleure, Hannes Meyer constuisit, en 1939, un home pour enfants malingres et maladifs. Le bâtiment est sur deux niveaux avec une cour ombragée en partie couverte. Deux ailes se rejoignent sur des terrasses. Une de plein air à l'étage pour la gymnastique matinale et l'autre vitrée pour la salle à manger et d'autres activités. Les principes éducatifs du home étaient ceux d'une éducation familiale et coopérative.

#### Alfred Roth: un visionnaire



Alfred Roth, architecte, professeur à l'Ecole polytechnique fédérale et spécialiste des constructions scolaires, joua un rôle moteur en Suisse. Dans les années 1950, il recensa les impératifs pédagogiques essentiels dont tout architecte devait tenir compte<sup>4</sup>:

L'enfant est le sujet et non l'objet de l'éducation et l'architecture doit être à son échelle. Il faut donc éviter les bâtiments monumentaux

- L'école par l'ensemble et les détails de son architecture doit contribuer à la formation de l'enfant.
- L'éducation doit développer l'être tout entier, soit tant sa vie physique, psychique, qu'intellectuelle.
   L'architecture doit faciliter cette exigence. Il lui faut être flexible, différenciée, adaptée à une grande variété de situations pédagogiques: enseignement collectif, travail de groupe, regroupements de classes,

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup>Constructions scolaires in Architecture d'aujourd'hui, no 72, juin 1957, pp. 2-3

etc. Il faut donc une disposition souple et différenciée des locaux adaptés à chaque âge et à chaque enseignement, pas de classes systématiquement uniformes disposées en alignement rigide et monotone.

- Un bâtiment en rez-de-chaussée correspond parfaitement aux exigences de l'hygiène et de la pédagogie pour les enfants de 5 à 7 ans par l'intimité de son échelle et par une liaison harmonieuse entre classe et jardin où l'enseignement peut être donné en plein air. Ce type de bâtiment permet des constructions légères, rapides, économiques et évite les escaliers. Il ne doit pas excéder quatre classes.
- L'école doit être en harmonie avec la nature, exclure tout ce qui est faux, schématique et artificiel.

Pour Alfred Roth, la jeunesse ne demande aucun luxe mais de l'espace. Adepte de l'école pavillonaire, il préfère la dissémination des écoles dans les parcs au groupement des élèves dans de grands établissements plus coûteux par leur construction et leur exploitation. Dans toute école, les locaux communs destinés aux activités diverses (bibliothèque, ateliers, cuisine, salle pour les sciences, etc.) doivent être au centre. Les classes, qu'Alfred Roth appelle unités pédagogiques, gravitent autour. Pas de corridors avec une enfilade de classes, pas de rangées de pupitres dans les classes mais des dispositions plus vivantes, groupant les élèves autour du maître et entre eux. La durée des constructions est plus longue que celle des pédagogies. L'architecture doit donc être d'une grande simplicité afin de permettre une liberté d'utilisation. On le voit Alfred Roth eut, au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, de l'intuition et une grande acuité de vision (Brigode, 1996).

### La transformation des écoles traditionnelles en aires ouvertes

Dès la fin des années 1960, la pédagogie devint plus attentive à la personnalité des enfants. On démolit les estrades des anciennes écoles et les murs des classes se couvrirent de dessins d'élèves. Les psychologues, Jean Piaget en particulier, avaient mis en lumière l'importance d'un environnement stimulant appelé espace enrichi. L'école, la salle de classe devinrent des lieux de découvertes avec des coins de lecture et de jeux mathématiques. Comme l'avait préconisé Alfred Roth, l'enfant devait se sentir chez lui en classe. Les espaces pour la lecture se mirent à ressembler à de petits salons avec coussins, matelas par terre ou fauteuils d'osier. L'environnement enrichi gagna les cours de récréation qui prirent des allures de places de jeux.

A cette époque, le mouvement de la pédagogie différenciée et centrée sur l'élève s'imposa dans les pays de l'OCDE, dans les pays anglosaxons surtout. Le temps de l'intimité dans sa classe d'âge sous la conduite d'un maître ou d'une maîtresse semblait révolu. Le travail allait gagner en efficacité si les enseignants travaillaient en équipe. Les enfants apprendraient mieux dans des groupes d'âges et de compétences diverses. Il fallait remplacer les degrés scolaires par des cycles d'apprentissage. L'architecture devait induire cette évolution, provoquer les réformes pédagogiques. C'est ainsi que naquirent les écoles à plans variables dites aussi écoles ouvertes. L'Angleterre, les Etats-Unis, l'Australie et les pays du Nord de l'Europe furent les pionniers de ce nouveau style.

Il fut de règle de prévoir dans les nouvelles constructions des volumes communs où les enfants d'âges divers pouvaient travailler. On recommanda d'abattre les cloisons non porteuses des anciennes écoles et de créer des zones pour la lecture, les arts, les mathématiques, les sciences, etc. La capacité des bâtiments s'en trouva accrue de quelque 25 à 30 % (Derouet, 1998). On produisit des cloisons pliables ou des structures de plastique gonflables destinées à moduler les espaces pour les divers travaux de groupe. Un projet architectural suédois, appelé SAMSKAP, servit de modèle de référence. La conception générale de ces nouveaux établissements, érigés dès 1969, se caractérisait par la concentration des volumes. De vastes salles de travail gravitaient autour

d'un centre, appelé halle d'étude où élèves et corps enseignant avaient accès à tout le matériel scolaire (livres, appareils audiovisuels, etc.). Cet espace circulaire était conçu pour faciliter les apprentissages: boxes pour le travail individuel, tables pour les travaux de groupe et cloisons mobiles pour les discussions de groupe. Les revêtements du sol, des moquettes en général, étaient posés d'une façade à l'autre du bâtiment afin d'amortir les bruits et de permettre la libre structuration des espaces.

#### Une architecture au service de l'efficacité

Les autorités politiques, soucieuses d'améliorer l'efficacité de l'école, imposèrent, dans les années 1970, les aires ouvertes à des enseignants et enseignantes qui ignoraient les nouvelles tendances éducatives décloisonnées ou qui ne souhaitaient pas les mettre en pratique (Derouet, 1998). On pensait que l'architecture allait entraîner l'application des nouvelles pédagogies. Or, il n'en fut rien. Ces innovations architecturales provoquèrent, au contraire, une vive résistance du corps enseignant et des parents. Elles devinrent une guestion politique très controversée. La recherche fut sollicitée afin d'étudier les effets de l'aire ouverte sur l'apprentissage et les performances des élèves. Le climat se durcit en Australie lorsque des études révélèrent que les écoles ouvertes obtenaient, dans les tests nationaux de connaissances de base, des scores inférieurs aux écoles traditionnelles (Beck, 1980)<sup>5</sup>. Dans ce pays presque toutes les écoles construites dans les années 1970-1975 appliquaient les principes des aires ouvertes. Il s'agissait d'un des plus grands ensembles d'écoles de ce type au monde. Aux Etats-Unis et en Angleterre, les recherches ne révélèrent aucune supériorité de l'un ou l'autre système. Face à ces remous, le mouvement des écoles ouvertes perdit de son dynamisme. Dès les années quatre-vingt, on se mit à recloisonner les espaces.

#### Les leçons de l'expérience

La période des écoles à aire ouverte est sans doute celle qui fit l'objet du plus grand nombre d'études concernant l'incidence de l'architecture sur les pédagogies. L'aire ouverte ne généra guère les projets pédagogiques novateurs qu'on en attendait. On retira de cette expérience la conviction que l'architecture n'avait pas pour vocation de provoquer les réformes. On apprit aussi que l'usage des espaces n'était souvent pas celui prescrit par les architectes. En Suisse, les principes de l'architecture à aire ouverte furent très discutés. On en comprit les avantages: adaptation des espaces à l'évolution des pédagogies, coûts avantageux des matériaux préfabriqués, rapidité de la construction. Cette architecture ne fit toutefois guère d'adeptes. Les remous qu'elle suscitait n'incitaient pas les autorités éducatives à se lancer dans cette aventure.

#### De nouvelles écoles modulaires pour les nouveaux plans d'étude

Aujourd'hui, l'école modulaire redevient d'actualité car elle s'avère la plus adaptée aux nouveaux curricula. Elle facilite la mise en œuvre des cycles d'enseignement, de la pédagogie du projet et des méthodes socioconstructivistes. Ces dernières impliquent, en effet, que les élèves cherchent des informations sur les questions qu'ils ont à traiter, travaillent seuls ou en groupe, discutent, présentent leurs résultats à l'ensemble de la classe ou même de plusieurs classes. Il faut donc beaucoup de souplesse dans l'organisation du travail et des espaces. L'architecture scolaire devrait prévoir un vaste centre de ressources au coeur du bâtiment avec, tout autour, des alvéoles pour ceux qui travaillent seuls et des espaces modulables pour les groupes. Il faudrait aussi de vaste salles pour les comptes rendus de recherches, les conférences et les débats. L'espace doit permettre des activités différenciées et l'usage des nouvelles technologies. Cette école plus éclatée

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Derouet, op. cit. p. 73

exige une acoustique qui n'amplifie pas les bruits. Des chercheurs anglais ont en effet montré que les performances baissaient dès que le niveau sonore montait (Dubek, 2000).

#### De nouvelles formes de classe

Les pédagogies constructivistes exigent des espaces quelque 40% plus grands que ceux prévus dans les règlements. Les exigences du curriculum requièrent des espaces modulables aisément modifiables pour les multiples activités: sciences, écriture, lecture, informatique. La forme idéale de la classe est en L car elle permet une grande flexibilité dans la constitution des groupes de travail et de bonnes possibilités d'aménagement des espaces à un moindre coût. Ces classes deviennent de règle dans les nouvelles écoles d'Angleterre et de Hollande. On peut aussi y jouer sur les niveaux d'élévation du sol à l'aide de kits d'éléments

en bois. Il arrive aussi de plus en plus souvent que l'on construise des écoles où les salles de classes sans porte s'ouvrent sur un corridor aéré, agréablement éclairé avec des espaces protégés de travail et de jeux. Ces écoles donnent une impression agréable d'ouverture et les travaux de groupe y fonctionnent bien. S'agissant de la décoration des murs, les chercheurs recommandent la sobriété. L'espace enrichi n'est plus de mise; il engendre un fâcheux esprit de compétition entre les enseignants; il distrait les enfants déjà très sollicités par le monde de l'image. (Dubek, 2000).

Cette histoire de l'architecture et des pédagogies montre que leurs chemins sont multiples et que souvent on redécouvre ce qui fut banni. Finalement, ce qui compte c'est que l'école soit un bâtiment qui donne du sens à l'école elle-même et à sa mission d'instruire et d'éduquer.

Simone Forster

#### Bibliographie

AUBERT, Paul, Bâtiments d'école et éducation moderne, Etudes pédagogiques. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne: Payot 1951

BAUDIN, Henri, Les constructions scolaires en Suisse, Genève: Ed. d'Art et d'Architecture, 1907

BRIGODE de, Gérard, L'architecture scolaire. Paris: PUF 1996

DUBEK Mard, Architecture of schools. The new learning environments.- Oxford: Architectural Press 2000

BUGNARD, Pierre-Philippe, Résonances de l'éducation, script de cours UNIFR 2001 in: http://www.unifr.ch/sfm/ (Cours, Formation théorique initiale, Histoire de l'éducation, Chapitre 6.a.)

DEROUET-BESSON, Marie-Claude, Les murs de l'école, Paris: Ed. Métailié, 1998

GUILLAUME, Louis, Hygiène scolaire. Considérations sur l'état hygiénique des écoles publiques, Genève Paris 1864

HELLER, Geneviève, Tiens-toi droit! L'école primaire au XIXe siècle: espace, morale, santé, Lausanne: Ed. d'en bas 1988

HELLER, Geneviève, La Cage dorée, de la chambre d'école au groupe scolaire: deux siècles d'architecture vaudoise, Yens-sur-Morges: Editions Cabédita 1997

LUDI, Jean-Claude, Pionniers de l'architecture moderne, Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes 2002

MAURER, URS, MAURER ALLEN.- Pädagogische Anforderungen an den Volksschulbau. Literaturrecherche und Kriterienkatalog. Pädagogische Hochschule Zürich. Zurich: Januar 2003

OCDE, Architecture et apprentissage Paris 2000

OCDE, La construction scolaire, aujourd'hui et demain, Paris 1973

WILLIS, Norman.- Les nouvelles technologies et leurs incidences sur la construction scolaire.- Programme pour la construction et l'équipement de l'éducation, OCDE, Paris 1992

Werk, bauen + wohnen: Schulhäuser, Ecoles, Schools 1 / 2 2003

Article paru dans Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP, 2004, 15, 3-9

## La morale à l'école ou 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.

Dès que l'instruction devint obligatoire à la fin du XIX<sup>e</sup> 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'État 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 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 XX<sup>e</sup> 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.



La morale et la religion indissociables. Abrégé des récits biblique

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 chéri 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-deuxguerres. 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, 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'écologie.

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.

Simone Forster

#### 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

Article paru dans Educateur, 2002, no spécial 02 « Un siècle d'éducation en Suise romande (1) », 16-19

### La fée de l'IRDP

CILETTE CRETTON

EX-RÉDACTRICE EN CHEF DE LA REVUE EDUCATEUR

DIRECTRICE DU PROIET HARMOS AU DGEO VD

Simone Forster est une grande dame. Je n'ose pas écrire une grande femme, le sexisme ordinaire de la langue française laisserait entendre qu'elle fait plus d'un mètre quatrevingts... Non, Simone Forster est une grande femme comme on dirait d'un homme exceptionnel qu'il est un grand homme, sans la moindre ambiguïté linguistique. C'est tout naturellement dans la production féministe de Simone Forster que je me suis immergée pour rédiger ce bref hommage. Mais au fait, une femme peut-elle rédiger un «hommage» ou cet exercice est-il réservé aux personnes de sexe masculin? Je livre cette question toujours sans réponse à la sagacité du lecteur... ou de la lectrice.

#### La formation des filles

«La Suisse n'a commencé à se préoccuper des questions d'égalité des sexes que dans les années 1980», écrit Simone Forster. Cela fait bientôt trente ans déjà, trente années au cours desquelles l'historienne a rappelé constamment d'où l'on venait, en tant que femmes, à défaut de voir toujours très clairement où l'on allait. En 2005, par exemple, elle constate que les femmes ont progressé dans la fonction enseignante: alors qu'en 1995, elles composaient le 68 % des effectifs du personnel enseignant des degrés inférieurs de la scolarité, dix ans plus tard, elles passent résolument à 78,4 %! « Petits enfants, petites maîtresses, petits salaires... », se plaît souvent à relever Jacques Daniélou, le président de la Société pédagogique vaudoise.

Bonne nouvelle quand même: les filles ont à l'école des résultats sensiblement supérieurs à ceux des garçons. Leur avenir est donc prometteur. On constate pourtant bien vite que leurs choix professionnels évoluent au ralenti: elles ne rêvent ni de faire carrière dans la banque (tant mieux pour elles) ni de travailler à plein temps, ce qui freine considérablement leur ascension professionnelle.

Les femmes n'ont pas toujours eu accès aux mêmes niveaux d'études que les hommes. Simone Forster nous rappelle qu'il y a à peine plus d'un siècle, « Fribourg fut le dernier canton à ouvrir les portes de son université aux femmes. C'était en 1905. » Cela dit, c'est à Fribourg que les premiers diplômes de baccalauréat ont été accessibles aux filles, au lycée de filles Sainte-Croix, il y a tout juste cent ans. Dès 1916, ces diplômes étaient reconnus comme maturités fédérales par Berne.

#### La lutte pour la mixité

«La mixité représente un danger pour la jeunesse», affirmait le Pape Pie XI. C'était en 1929. Message reçu cinq sur cinq. Le canton de Schaffhouse fut quand même le premier à introduire la mixité à tous les niveaux de l'instruction. Pour les autres, il fallut attendre les années 1960. Paradoxalement, les campagnes ont bien souvent précédé les villes quant à la mise en place de classes mixtes. Lorsque les effectifs n'étaient pas suffisants pour permettre de séparer filles et garçons, la mixité représentait un choix économique intéressant et intéressé pour les régions où la population était très dispersée.

Quelques années plus tard, cette mixité a été contestée par certaines féministes (tout particulièrement aux Etats-Unis). Elles estimaient que les filles n'avaient rien à gagner à la proximité des garçons (à l'école évidemment), ceux-ci étant généralement considérés comme moins disciplinés et moins assidus qu'elles au travail.

#### Des différences naturelles ou culturelles?

Toujours à l'affût des dernières recherches, Simone Forster s'est intéressée de près aux études genres, notamment à celles qui opposaient évolutionnistes et culturalistes, appliqués à soupeser notre matière grise et à compter nos neurones pour tenter de comprendre en quoi consistaient ces fameuses « différences » qui condamnent les unes à la vaisselle alors qu'elles fondent les autres à occuper les postes les plus prestigieux et les mieux rémunérés. Vaste question!

Les filles seraient meilleures en lecture alors que les garçons maîtriseraient davantage les notions d'espace. Cela explique sans doute le jugement familier de « garçon manqué » attribué aux fillettes qui s'acharnent à grimper aux arbres, jusqu'à ce qu'elles aient atteint l'âge où elles apprennent enfin que cette activité n'est pas censée être à leur portée. Lorsqu'on traite un garçon de « fillette », c'est en général parce qu'il s'agit d'un poltron ou parce qu'il a la larme facile, ce qui en dit long sur les caractéristiques que le bon sens populaire prête aux deux sexes. Ce bon sens populaire préfère d'ailleurs expliquer les meilleurs résultats scolaires des filles par une disposition innée à la docilité et une propension naturelle au conformisme. Si la nature les a dotées de tous les attributs utiles à mettre au monde des enfants, elle a sans doute pensé à leur fournir également le mode d'emploi pour accompagner leurs fils jusqu'à l'âge de l'école de recrues. D'autres imaginent plutôt qu'à force d'offrir des poupées aux filles et des trains électriques ou des robots aux garçons, on les incite inconsciemment à rêver de devenir des infirmières ou des éducatrices pour les premières, des chefs de gare et de géniaux informaticiens pour les autres. Les manuels scolaires ne se sont pas privés, au cours des décennies précédentes, d'ancrer solidement ces images dans la tête des écoliers. On en sent toujours les effets

#### En toute discrétion

Simone Forster s'est aussi intéressée à l'enseignement ménager, devenu au fil des années une discipline noble sous le vocable d'économie domestique ou familiale. Elle a suivi la mutation des fées du logis promues gestionnaires de fastfood. Elle s'est intéressée aux raisons qui font que les filles sont si peu attirées par les disciplines scientifiques.

Elle l'a fait avec rigueur et honnêteté, mais aussi avec humour, reléguant définitivement aux oubliettes l'aphorisme qui prétend que « le rire est le propre de l'homme ».

Elle l'a surtout fait avec une infinie discrétion et un talent qui méritent notre respect et notre reconnaissance.

## Les différences entre les sexes : naturelles ou culturelles ?

Les différences entre hommes et femmes sont-elles une construction sociale et culturelle ou une réalité, liée à l'histoire de l'évolution humaine? Le débat fait rage aujourd'hui.

#### L'émergence du concept « genre »

Dès la fin des années 1960, les spécialistes des sciences sociales s'accordent à dire que les différences de sexes sont culturelles et sociales. Les féministes américaines lancent alors le terme genre pour désigner les constructions sociétales à l'origine de ces différences. Les women's studies prennent leur envol et les études genre deviennent, au fil des décennies. un domaine de recherche à part entière. En Suisse, ces études sont aujourd'hui encore peu reconnues et institutionnalisées. Début 2005, on recensait trois professeures extraordinaires et une professeure titulaire traitant des questions de genre. L'Allemagne compte, la même année, 108 chaires dédiées à cette thématique. Le but des études genre est de fournir des données scientifiques sur les questions de l'égalité afin d'identifier les obstacles à sa réalisation. Par exemple, la docteure Brigitte Schnegg de l'Université de Berne a travaillé sur la féminisation de la pauvreté. Ses travaux montrent que les stéréotypes de sexe déterminent la manière dont les autorités perçoivent et traitent les cas sociaux.

Les études genre touchent de nombreuses disciplines: sociologie, anthropologie, économie, droit, histoire, médecine, etc. Les ethnologues et les psychologues, par exemple, questionnent les attitudes, les rituels, les pratiques symboliques. Les psychologues ont montré, par exemple, que les adultes n'utilisent pas le même vocabulaire ni la même intonation s'ils s'adressent à un bébé fille ou garçon. De même, les pleurs et autres manifestations sont interprétés de manière différenciée.

En fait, dès l'enfance, chaque sexe a son monde. Tout est rose et pastel dans celui des filles: polly pockets, licornes argentées à la longue crinière, barbies en robe de mariée, etc. Rayon garçons: ce sont les châteaux forts, les engins motorisés, les monstres et autres Star Wars aux couleurs vives et foncées. Dans les livres d'enfants, les filles sont associées aux petits animaux, coccinelles et souris, les garçons aux animaux nobles et sauvages. Quant à l'habillement, les différences de sexe sont plus marquées aujourd'hui qu'il y a dix ans. Le monde des filles est rose, bonbon de préférence. Pas un jean qui n'ait de la dentelle, des petits cœurs ou des fleurettes brodés.

### Le genre certes mais plus ouvert à d'autres formes d'identité

Les études genre dissèquent les mécanismes qui sont à l'origine des différences entre les sexes et mettent en lumière les multiples inégalités qui jalonnent les parcours de vie des femmes. En dépit de la valeur de leurs travaux, la notion de genre paraît aujourd'hui plutôt étriquée, liée à une manière traditionnelle de concevoir les sexes et les rapports qu'ils entretiennent. Les études genre conduisent à un « nouvel ordre moral féministe » selon Elisabeth Badinter, un prêt-à-penser qui laisse peu de place à la créativité personnelle. En 1990, Judith Butler, professeure de rhétorique et de littérature comparée à l'Université de Berkeley, fit le procès de l'idée de la construction sociale des genres dans son ouvrage *Gender Trouble*. Pour elle, le genre est une notion plus complexe, moins tranchée, plus

flexible. Il ne s'inscrit pas uniquement dans cette vision binaire du féminin et du masculin tant il est vrai que les personnalités sont diverses et ne se réduisent pas à leur seule appartenance sexuelle. Finalement, le genre est un enfermement mental stérilisant pour les deux sexes. Judith Butler a donné naissance à un nouveau mouvement de recherche dit queer, qui s'intéresse aux couples homo ou hétérosexuels et aux nouvelles structures familiales. Les études queer prennent en compte les multiples facteurs qui sont à l'origine de la construction de l'identité afin de ne pas réduire celle-ci à la seule dimension de genre. Finalement les femmes comme les hommes aspirent à la liberté et refusent l'enfermement dans des caractéristiques de sexe.

«Les femmes comme les hommes aspirent à la liberté et refusent l'enfermement dans des caractéristiques de sexe»

## Des différences cognitives et de comportement

Les hommes et les femmes ont un même QI: 100 en moyenne. Une petite différence toutefois. Les scores sont plus dispersés chez les hommes qu'ils ne le sont chez les femmes: plus de surdoués et d'hommes en grande difficulté. Le cerveau des femmes (1,3 kg) pèse en moyenne 200 grammes de moins que celui des hommes. Aucune corrélation n'a été établie entre le poids du cerveau et les performances. Autre idée tenace : les hommes sont meilleurs en mathématiques que les femmes. Il semblerait que les hommes voient mieux dans l'espace mais que les femmes sont meilleures en calcul. Les recherches réalisées dans les pays de l'OCDE montrent que les tests de mathématiques des années soixante-dix appliqués dans les classes d'aujourd'hui produisent des résultats différents. Les écarts entre filles et garçons ont diminué. Les différences persistent en géométrie. Les garçons ont une meilleure perception de

l'espace surtout dans les épreuves de rotation mentale. Les filles, par contre, excellent dans les exercices qui exigent une maîtrise efficace de la lecture (tableaux statistiques, etc.). Les performances s'équilibrent dans les exercices qui ne sollicitent ni une vision spatiale ni une lecture attentive. C'est le cas de l'algèbre, par exemple, où il n'y a pas de différence de performances entre les sexes. Finalement, la paire de chromosomes XX n'est responsable d'aucune défaillance en mathématiques.

Les études sur les comportements des sexes montrent que les filles s'impliquent plus dans les relations sociales que les garçons et que cette tendance se renforce avec l'âge. Dans les groupes de pairs et les jeux d'enfants, elles sont plus empathiques et se soucient plus des autres. Ces constatations relèvent d'une vaste analyse des multiples recherches entreprises aux Etats-Unis et au Canada sur ce thème. Elle a été réalisée par Richard Fabes et Nancy Eisenberg de l'Université de l'Arizona. Les bonnes compétences sociales des filles expliqueraient leurs meilleures performances scolaires. C'est du moins la conclusion de nombreux travaux tant en Amérique du Nord qu'en France et en Allemagne. Les filles sont finalement aussi compétitives que les garcons en classe mais elles réussissent mieux car elles adoptent des comportements de participation plus efficaces. Leurs compétences sociales leur permettent de développer une bonne maîtrise du métier d'élève.

## La bagarre des évolutionnistes et des culturalistes

Il y a donc quelques différences reconnues entre les sexes. Une certaine agressivité côté garçons, une ouverture aux autres côté filles. Une meilleure vision dans l'espace côté garçons, de meilleures performances en lecture côté filles. Ces différences sont, sans doute, liées à des constructions sociales. Toutefois, depuis quelques années, des analyses statistiques des différences observées entre hommes et femmes tendent à démontrer l'existence de déterminismes biologiques

qui remonteraient à l'âge de la pierre. Les différences s'inscriraient dans des millions d'années d'évolution. Les spécialistes de la psychologie évolutionniste considèrent que le cerveau est un organe qui a évolué pour résoudre des problèmes d'adaptation. Si les cerveaux de l'homme et de la femme présentent quelques minimes différences, c'est qu'ils n'ont pas eu à faire face aux mêmes contraintes. Ces analyses évolutionnistes provoquent l'ire des courants culturalistes qui y voient une résurgence des vieux clichés sexistes. Les évolutionnistes répliquent que les différences observées sont statistiques et non systématiques. Elles n'expriment que des tendances. L'existence de facteurs biologiques n'est en rien incompatible avec des influences culturelles

et sociales. Paradoxalement, la bagarre n'oppose pas les hommes aux femmes. On trouve autant de femmes et de féministes des deux côtés. Les évolutionnistes pensent qu'à l'avenir les valeurs masculines d'agressivité et de domination seront dépassées. La différence homme/femme – si elle est avérée – ne profitera plus au mâle, qui fera figure d'attardé sur la voie de l'évolution. Les valeurs masculines seront dépassées par les valeurs féminines de sociabilité et d'humanisme. Celles-ci entraînent aujourd'hui une meilleure réussite dans le monde de l'école et du management des entreprises. Finalement, le sexisme pourrait changer de camp!

Simone Forster

#### Sources

- E. Badinter. Fausse Route. Odile Jacob: Paris 2000
- J. Butler. Gender Trouble. Routledge 1990 R. Fables et N. Heisenberg. Meta-analyses of age an sexe différences in children's and adolescent's prosocial behavior disponible sur www.public.asu.edu/-rafabes/meta.pdf
- D. Kimura. Cerveau d'homme, cerveau de femme? Odile Jacob: Paris 2001
- R. Schäppi. La femme est le propre de l'homme. De l'éthologie animale à la nature humaine. Paris: Odile Jacob 2002
- B. Zazzo. Féminin masculin à l'école et ailleurs. PUF: Paris 1993

Revue française de sociologie XXXIV 1993

Hommes et Femmes (dossier) Sciences humaines no 146 Février 2004

Suisse: www2.unil.ch/liege Laboratoire interuniversitaire en études genre (LIEGE)

Article paru dans Educateur, 2006, 6, 26-28

### Les femmes: mieux formées mais encore timorées

Les femmes sont plus nombreuses que les hommes dans les universités des pays industrialisés. Une chance qu'elles doivent saisir pour mieux réussir leurs carrières.

L'éducation est devenue un enjeu majeur de la nouvelle « société du savoir ». Elle doit permettre à chacun et à chacune de développer ses talents dans une économie de plus en plus compétitive, caractérisée par l'essor des systèmes de communication et d'information. Les femmes sont à la fois bien et mal placées dans cette nouvelle configuration sociale. En effet, elles sont de plus en plus nombreuses dans les formations jadis réservées aux hommes – droit, économie, médecine, sciences naturelles – mais encore clairsemées dans les formations techniques surtout celles liées aux NTIC.

#### Percée des filles

A la fin des années 1980, les sociologues de l'éducation s'apercurent d'un changement majeur: la réussite scolaire des filles à tous les échelons de la formation. Christian Baudelot et Roger Establet affirmaient alors que le XX<sup>e</sup> siècle était celui de l'instruction des femmes. En cent ans, et dans tous les pays industrialisés, elles avaient rattrapé le retard engrangé depuis des siècles. Dès qu'on eut levé, après la Première Guerre mondiale, les obstacles qui jalonnaient leur vie: interdiction de fréquenter les filières classiques des collèges, de s'inscrire dans certaines facultés, de suivre des cours de composition musicale, etc., elles s'empressèrent de rattraper le temps perdu. Aujourd'hui, elles sont plus nombreuses que les garçons à passer leur baccalauréat et à fréquenter les universités. L'avènement des filles n'est pas achevé pour autant. Toutes les voies de formation sont certes mixtes mais le sexisme des mentalités persiste: représentations stéréotypées des élèves, direction d'établissement en majorité masculine, professeures toujours plus rares quand on monte dans la hiérarchie. De plus, les filles ne fréquentent guère les

formations scientifiques et techniques. Elles s'inscrivent en nombre dans les facultés de lettres, droit, sciences économiques et sociales et dans les formations aux métiers de la santé, du social et du commerce.

#### Les différences de réussite en éducation

Les filles représentaient 56.5 % des effectifs universitaires en France en 2004/2005; 51.8% des étudiants de troisième cycle et 46% des doctorants. L'Observatoire national de la Vie étudiante vient de publier une étude sur les manières de vivre et de travailler des filles et des garçons. Cette recherche suit celle de 2000. Elle porte sur 20 000 étudiantes et étudiants. L'enquête de 2003 montre que l'avance prise par les filles au cours de leur cursus scolaire tend à disparaître lorsqu'elles fréquentent les hautes écoles car elles ne suivent guère les filières les plus prestigieuses et sont plus vite préoccupées par les tâches domestiques et les responsabilités conjugales. Les filles, durant les premières années de l'enseignement supérieur, sont plus travailleuses et mieux organisées que les garçons. Elles fréquentent plus les espaces de documentation et sont beaucoup plus nombreuses à se constituer une bibliothèque scientifique de plus de cent ouvrages (29% des filles contre 24% des garçons). Elles sortent moins et fréquentent moins les cafés. Bref, les filles sont plus studieuses, réussissent mieux, sèchent moins les cours et sont moins dispersées que les garçons. Au fil des degrés, ces avantages s'estompent. Les jeunes femmes de 24 ans et plus s'engagent davantage dans les tâches domestiques. Elles sont 20% de moins que les hommes du même âge à ramener leur linge sale chez leurs parents (hommes 78%, femmes 58%). D'ailleurs, 53% des femmes de cet âge vivent en couple

contre 43% des hommes et 26% des femmes ont des responsabilités parentales contre 20% des hommes. L'inégal partage des tâches ménagères fait que les femmes qui font un doctorat consacrent en moyenne 10% de temps en moins à leurs études que les hommes. Au cours de leurs études, femmes et hommes ont des activités rémunérées. Toutefois, les hommes ont plus souvent des emplois mieux payés et mieux intégrés à leurs études. De même pour les stages, les garçons sont plus souvent payés que les filles. La recherche montre clairement que les inégalités de statuts sociaux et de salaires observées dans le monde du travail existent déjà au cours des études. Les hommes sont branchés carrière et les femmes s'engagent sur la voie du salaire d'appoint. Les garçons de moins de 25 ans sont plus nombreux à posséder un ordinateur portable et à être branchés à Internet. Dès 25 ans, les filles (77%) dépassent les garcons (73%).

#### Du côté des loisirs

Les femmes lisent plus que les hommes. Elles consacrent plus de temps aux lectures liées à leurs études – sauf dans le domaine de la santé où les pratiques des deux sexes sont semblables – et ont des choix plus variés. Toutes filières confondues, elles lisent plus de romans, policiers compris. Les hommes préfèrent la science fiction et les bandes dessinées. Les femmes fréquentent plus souvent les loisirs dits cultivés: expositions, musées, théâtres, concerts. Les garçons sont plus attirés par les spectacles sportifs, les fêtes et les discothèques. Leur budget sorties est plus élevé. Ces différences sont moins marquées dans certaines filières comme

les lettres, par exemple. D'une manière générale, les étudiantes vont plus souvent au restaurant en famille ou avec des amis et amies que les étudiants. Toutefois, lorsqu'ils vivent en couple, les étudiants continuent à fréquenter assidûment les cafés contrairement à leur compagne. Côté télévision, les différences ne sont pas notables. Les hommes de plus de 24 ans la regardent un peu plus souvent et ont un goût plus prononcé pour les chaînes à très large audience.

#### Les femmes dans la recherche et face à l'emploi

Les femmes décrochent 57 % des diplômes universitaires délivrés chaque année en Europe (2004). Plus que la parité. Elles sont plus nombreuses que les hommes dans certaines disciplines comme celles des sciences et des technologies du vivant. En dépit de ce succès, elles sont encore plutôt rares dans les laboratoires de recherche des universités et des grandes entreprises. Leur progression dans les carrières scientifiques est aussi plus lente que celle des hommes. Les femmes sont peu sûres d'elles-mêmes et ont aussi la fâcheuse tendance de se sous-estimer et de mal négocier leur capital de formation. Elles se retrouvent donc souvent dans des emplois subalternes alors qu'elles avaient tous les atouts pour un travail plus prestigieux et mieux rémunéré. A formation égale, on constate en général que les hommes s'en tirent mieux que les femmes. Celles-ci sont davantage engagées dans des postes pour lesquels elles sont surqualifiées. Les femmes manquent finalement d'ambition. Cette qualité masculine devient un défaut quand elle se décline au féminin.

Simone Forster

#### Sources

C. Baudelot, R. Establet. Allez les filles. Paris: Seuil 1992

M. Duru-Bellat. L'école des filles: quelle formation pour quels rôles sociaux? Paris: L'Harmattan 1990

N. Gadrey (2001) Travail et genre. Approches croisées. Paris: l'Harmattan Filles et garçons: des façons diverses d'étudier, de travailler, de se distraire. Observatoire national de la vie étudiante (OVE) No 15 8 mars 2006

www.ove-national. education.fr

Article paru dans Educateur, 2006, 6, 29-30

# Faut-il renoncer à l'économie domestique ou en faire une discipline pilote?

L'économie domestique est sur la sellette. Faut-il la maintenir et lui insuffler une nouvelle dimension en élargissant son champ de compétences ou la supprimer pour faire de la place à d'autres disciplines comme l'informatique ou l'anglais?

Les cantons sont divisés. Zurich a tranché. Dès la rentrée d'août 2000, l'anglais sera obligatoire pour tous les élèves, dès la 7e année. On supprime quatre heures d'économie domestique et une heure de travaux manuels. Quelque 100 postes de travail sont touchés par des réductions d'horaire ou des suppressions complètes.

### Qu'est-ce qui se passe dans les cantons romands?

Aujourd'hui, les élèves du secondaire, premier cycle, suivent les cours d'économie familiale en général en 8e ou en 9e année, soit pendant un ou deux ans à raison de 3 à 4 heures par semaine. Leur fréquentation est obligatoire dans les cantons de Fribourg, du Valais, de Berne, du Jura et de Neuchâtel. Dans le canton de Vaud, les élèves choisissent, en début d'année de la 7e à la 9e, entre l'économie familiale et les activités créatrices sur textiles (ACT) ou manuelles (AM). Genève ne dispense quasi plus de cours d'économie familiale.

Du côté des enseignants, les situations sont contrastées. Vaud propose une formation complémentaire, à l'Ecole normale de Lausanne, d'un an à raison d'un jour par semaine, au corps enseignant des écoles secondaires. Ainsi n'est-il pas rare que les options cuisine soient données par des hommes. Je l'ai fait durant cinq ans, raconte un enseignant de Vevey. C'était passionnant. Nous avons créé un livre « Cuisines du monde » avec les recettes de tous les élèves de la classe. Ce qui m'a frappé, c'était l'atmosphère des repas. Les élèves

se sentaient comme à lu maison et racontaient souvent des histoires très personnelles. Ailleurs, l'économie familiale est prodiguée par des femmes. Les hommes sont l'exception. Dans certains cantons, les élèves mangent en classe (Fribourg, Vaud, Neuehâtel, par exemple). Dans d'autres, comme le Valais, ils font leur marché, et ramènent un repas chaud à la maison. Parfois, on paie une somme forfaitaire par année scolaire. Parfois, on paie le prix coûtant du repas.

#### Une situation de crise

L'économie domestique est en crise. Les enseignantes ont le sentiment que leur travail est de moins en moins reconnu. Itinérantes, courant d'un collège à l'autre, elles sont peu intégrées à la vie scolaire. De plus, les élèves sont souvent indisciplinés. Chahuter durant les cours d'économie domestique fait quasi partie des rites des potaches. Quand elle m'a demandé ce que ma mère cuisine le plus souvent, je lui ai répondu de l'hippopotame, s'exclame un jeune neuchâtelois. A Fribourg, les institutrices s'inscrivent en nombre dans deux cours de formation continue: cuisine exotique et gestion de la violence à l'école. Des choix qui montrent bien leurs difficultés. Du côté des parents, la situation est contrastée. D'aucuns voient, avec joie, leurs enfants prendre des initiatives culinaires. D'autres déplorent une perte de temps ou un manque de sérieux de la formation. Une mère d'élève de Marin (NE): l'ai suivi l'économie domestique à Berne, en 1975, Filles et aarcons étaient séparés mais les deux sexes étaient astreints à cet enseignement. J'y ai réalisé des repas beaucoup plus élaborés que ceux que fait mon fils aujourd'hui. La semaine passée, il devait refaire à l'école une recette de la maison. Je lui ai appris celle du chou farci. Il faut effeuiller le chou, y incorporer la farce et le reconstituer. La maîtresse a trouvé cette manière de faire beaucoup trop compliquée et a obligé mon fils à appliquer une recette plus simple. Etonnez-vous qu'il soit déçu et qu'il déteste ces cours. Je pense que pour les filles, ce n'est pas assez poussé. Il faudrait séparer les sexes.

### Vers une formation universitaire? Fribourg pourrait retrouver son rôle de leader

L'économie domestique est prise dans la vague des réformes et son enseignement pose nombre de problèmes. Ceux de la formation des enseignantes pour commencer. La plupart d'entre elles ont un brevet d'institutrice primaire mais travaillent au degré secondaire. Un statut qui est incontestablement boiteux. Un groupe de travail fribourgeois s'est attelé à ce problème dans le cadre de la réforme des Hautes écoles pédagogiques (HEP). Face à la précarité des débouchés professionnels, il demande l'intégration des enseignantes au Diplôme d'enseignement secondaire (DES) de l'Université de Fribourg. Ainsi, tout le monde serait sur le même pied. Cette solution, déjà pratiquée à Bâle, va dans le sens des tendances européennes. Elle soulève toutefois une question: la reconnaissance par l'université de la discipline et de ses formateurs et formatrices. L'Université de Fribourg a reçu mandat d'étudier ce problème.

Du côté romand, Berne, le Jura, Neuchâtel et le Valais pourraient s'intéresser à cette démarche. Ils attendent les propositions fribourgeoises. Il en va de même de nombreux cantons alémaniques (Lucerne, Nidwald, Obwald, Uri, Schwyz, Soleure, Valais) qui reconnaissent le DES allemand de l'Université de Fribourg. La formation aurait, à n'en pas douter, un fort attrait intercantonal et permettrait d'assurer un nombre suffisant d'étudiants et d'étudiantes. Les modules de formation en économie familiale devraient être interdisciplinaires et s'adresser aux étudiants et étudiantes des facultés

des sciences et des lettres. Au programme, une formation scientifique (anatomie, physiologie, physique, chimie, statistiques, mathématiques), une formation professionnelle (sociologie de la famille et du ménage. habitat et écologie, économie et gestion du ménage, économie de la consommation, éducation à la santé) et une formation pédagogique (psychologie, didactique, projets thématiques, stages). Introduire la discipline de l'économie familiale à l'université pose le problème des ressources humaines. Il n'existe pas, en Suisse, de formation universitaire dans ce domaine. En attendant, on peut se tourner vers les universités d'Allemagne, des Pays-Bas, d'Angleterre, du Canada et des Etats-Unis. Cette idée de nouvelle chaire est-elle si révolutionnaire? Pas vraiment. En 1919, E. Gremaud l'évoquait déjà. Il redoutait qu'une chaire d'économie domestique ne tarisse la source des vocations et n'écarte de l'enseignement des sujets capables qui ne peuvent consacrer sept années à cette formation (Les écoles ménagères dans le canton de Fribourg, 1919).

#### Une revendication qui s'affirme

La création d'une nouvelle chaire universitaire d'économie familiale et d'une filière de formation dans les hautes écoles spécialisées (HES) mobilise certaines associations professionnelles (Hauswirtschaft Schweiz notamment) et le Bureau fédéral de l'égalité. Un groupe de travail publie, en février 1999, un rapport sur ce sujet: Oekotrophologische Forschung in der Schweiz. Ce terme, plutôt rébarbatif, venu tout droit du grec, est d'un usage courant en Allemagne (oikos maison, trophè soigner, nourrir et logos, discours). On tente de l'introduire en Suisse alémanique. Il est pratiqué à la Haute école spécialisée de Wädenswil (ZH), la seule, en Suisse, qui assure déjà une formation en économie domestique de degré tertiaire. Ouvrir une chaire d'économie familiale permettrait de rassembler toutes les recherches qui se font actuellement de manière dispersée. Celles de médecine préventive, de sociologie de la famille, d'économie des ménages, de la consommation, par exemple. On aurait ainsi un observatoire multidisciplinaire, un instrument utile pour le secteur public et privé.

#### Une éducation générale et sociale

Pour le groupe de travail de Fribourg, l'économie familiale doit s'inscrire dans le projet global de l'éducation générale et sociale et de l'éducation à la santé. Tous les étudiants et étudiantes qui se destinent à l'enseignement secondaire doivent suivre une formation de base dans ces domaines. L'économie familiale, revue et corrigée, ne se focalise plus sur la cuisine et l'alimentation mais s'intègre dans un enseignement plus large de prévention, d'éducation à la consommation, à la citoyenneté. Etudier les dangers du petit crédit, par exemple, ferait désormais partie de son mandat. Dans cette mouvance, l'Association suisse des enseignantes en économie familiale (ASEEF) publie une brochure afin de clarifier sa mission: Concept directeur pour l'enseignement de l'économie familiale à l'école obligatoire. Elle met l'accent sur la valeur du travail domestique et familial et l'importance de sa reconnaissance sociale. La lecture de ce texte, rédigé par les enseignantes de Suisse alémanique, surprend. On y retrouve les idées et réflexions, certes teintées d'un certain modernisme, des sociétés féministes de la fin du XIXe siècle. Finalement nous vivons, comme à l'époque, dans un monde en transition qui porte en germe une nouvelle société. Face à l'incertitude, la tentation est grande de vouloir renforcer le socle des valeurs domestiques et familiales.

#### Plus d'une corde à son arc

Les enseignantes et enseignants d'économie familiale ne dispenseront plus cette seule discipline. Il leur faudra en pratiquer d'autres (langue étrangère, biologie, éducation physique, etc.). Une formation de semi-généraliste, recommandée par la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP), qui assurerait un statut. des débouchés professionnels et une meilleure sécurité de l'emploi. Les enseignantes d'économie familiale se sentent menacées par ces réformes. Elles craignent pour leur avenir. Les regards se tournent vers Bâle. L'économie familiale y est intégrée au DES mais il n'existe pas de chaire universitaire en cette matière. Les étudiantes suivent certains cours dans diverses facultés. Les enseignantes en place peuvent se recycler, à l'université, durant une période transitoire et opter pour certaines disciplines. le français ou la géographie, par exemple. Bâle inaugure l'ère des réformes de l'économie familiale. Va-t-on suivre son exemple comme le prévoit le canton de Berne ou explorer d'autres chemins?

Simone Forster

#### Sources

CDIP dossier 32 - Un corps enseignant semi-généraliste - Berne: CDIP, 1995

Direction de l'instruction publique et des affaires culturelles du canton de Fribourg -Réforme des études conduisant aux professions de l'enseignement des degrés préscolaire, primaire et en économie familiale - activités créatrices -Fribourg : Groupe de conduite HEP, mars 1996

Rapport final du groupe de travail EF-ACT au CO - Fribourg : novembre 1997

Résumé du rapport du groupe de projet de l'ASER 1994-1996 - La formation professionnelle en économie familiale. Une nouvelle conception pour une nouvelle orientation - Avril 1996

Hohmann Beck Barbara Oekotrophologische Forschung in der Schweiz - Zurich. Février 1999

Ausbildung zur Lehrkraft für die Sekundarstufe I -Basel-Stadt, Juni 1996

IRDP - ACM/ACT - Economie familiale Degrés 1 à 9 - Responsables, dotations horaires, programmes - Neuchâtel : Regards 89.308, septembre 1989

Femmes suisses - Maman fait un apprentissage? - No 8 - Octobre 1996

Article paru dans Educateur, 1999, 9, 18-20

## Simone Forster, l'investigatrice

JACQUES-ANDRÉ TSCHOUMY

DIRECTEUR DE L'IRDP DE 1977 À 1996

Lorsque Simone Forster nous a rejoints, à l'IRDP, triomphait alors le fameux « pragmatisme helvétique ». La conduite de l'innovation et de la coordination scolaires se faisait à vue, « pragmatiquement ». On n'avançait que lorsque le besoin formel s'imposait. Et encore fallait-il l'unanimité des cantons. Manquait la recherche de sens. Simone Forster a apporté ce regard à l'IRDP, en analysant

- les grandes dates de l'éducation et de la coordination scolaire
- les espaces de l'éducation
- les phares de l'éducation.

Un angle d'historienne, de sociologue et d'analyste, tel fut l'apport remarqué de Simone Forster aux travaux de l'IRDP. Elle fut à l'Institut ce que le journalisme d'investigation est à la presse, avec son regard d'exploratrice curieuse et de scrutatrice pénétrante pour une coordination plus réfléchie. Simone cherche toujours à comprendre et à expliquer. Elle offre en ce sens les clés pour comprendre et pour agir. Un miroir. C'est dire la reconnaissance que nous lui devons.

#### Les grandes dates de l'éducation

« Ce fut durant la période de la République helvétique (1798-1803) que la Suisse devint autre chose qu'un groupe dispersé de cantons se réunissant une fois l'an, le temps d'une Diète. Une nouvelle ère s'ouvrit avec la création d'un pays unifié, moderne, ayant sa monnaie, son espace économique, et son système d'éducation laïque pour tous. »

Non, il ne s'agit pas de l'Union Européenne en 2009, mais bien de la Confédération suisse, il y a 200 ans déjà.

Simone Forster a consacré de nombreux articles à la mémoire historique, à la longue marche de l'histoire de l'éducation et de la coordination, avec ses timides avancées progressives, et ses coups de freins institutionnels permanents. « C'est en 1874 que naquit la première Conférence régionale de l'Instruction publique, soit 23 ans avant la Conférence suisse. C'est dire que la Suisse romande fut pionnière en matière de coordination. »

En 1932, c'est par le biais d'un instrument réglant les rapports de l'Eglise et des Etats – le concordat – que l'on réussit à harmoniser les règles de la circulation routière, puis de la coordination scolaire. La référence divine illustre la difficulté de l'entreprise, issue de débats houleux. On l'abandonna plus tard au profit du terme « Conventions ».

Bref, la coordination scolaire est en phase avec les grandes convulsions de notre société suisse du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècles et Simone Forster en a rendu compte. Ses publications m'ont souvent permis de tempérer mon exaspération à l'égard des lenteurs de la coordination et de l'innovation. « L'histoire est un prologue », me disais-je plus sereinement.

#### Les espaces de l'éducation

« Il connaît le papier ». C'est une expression du peuple Baoulé que nous rappelle Simone Forster pour désigner l'intelligence de type scolaire. L'évaluation, les notes, la compétition entre les écoles sont des valeurs étrangères en Côte d'Ivoire.

Simone a ouvert les fenêtres. La sociologue qu'elle est s'est intéressée aux multiples espaces de l'éducation, ceux d'autres sociétés permettant de mieux comprendre le sens et les limites de notre Ecole. Et aussi les difficultés éprouvées à changer.

Dès lors, des espaces nouveaux ponctuèrent les textes de Simone, qui hébergèrent:

- les droits de l'enfant, universels depuis 1989
- les droits de l'homme, universels depuis bien plus longtemps
- les pays en développement

- l'éducation durable et à l'environnement.
- une « Ecole pour un seul monde »
- l'intercompréhension linguistique
- Odvssea.

«Les classes de nos Etats devinrent de petits fragments du monde, une invitation au voyage dans ses multiples cultures qui se croisent dans chacune de nos classes. » Indifférente aux affaires du monde, les jeunes? – Quelle blague (sic), répond Simone Forster.

S'il est un espace éducatif qui aura aimanté l'analyse de Simone Forster, c'est bien celui de l'Europe. Depuis le 18 février 1993, nous rappelle-t-elle, la Suisse est traversée des grands courants européens, elle trouve là sa force de revitalisation. Son espace d'aujourd'hui est nécessairement européen. Un espace éducatif européen s'est tissé en effet dans tous les cantons, avec des degrés nouveaux, des certifications nouvelles, des diplômes reconnus, des disciplines nouvelles, et une diversification des formations entre 16 et 20 ans.

#### Les phares de l'éducation

Dans cette société « sans pères et sans repères », selon la formule d'Evelyne Sullerot, s'impose la lumière des phares. Ces phares, Simone Forster les aura magnifiés.

Pestalozzi, par exemple. « En 1804, après une visite de la Maison des orphelins de Paris, où l'on tentait l'application des principes de Pestalozzi, Talleyrand dit à Napoléon: « C'est trop pour le peuple! » Il venait de voir, dit Simone Forster, les fondements pédagogiques d'une éducation populaire qui allait entamer une irrésistible progression ». En 1996, Simone Forster a rendu hommage au 250e anniversaire de la naissance de Pestalozzi, ce précurseur qui dérange.

« Et si Célestin revenait? à propos de Célestin Freinet, l'homme des échanges, aujourd'hui "internetisés " et systématisés; l'homme des imprimés, expression d'un texte jusqu'à sa

mise en forme aboutie; l'homme des livres de vie, de ceux qui donnent un cadre sociétal pertinent au texte; l'homme de l'observation du cadre de vie, jaillissement des textes en contraste avec le monde compassé des manuels de lecture de l'époque ».

Et Samuel Roller, instituteur et premier directeur de l'IRDP, le personnaliste. «Le personnaliste pense comme un homme d'action et agit comme un homme de pensée », relate Simone Forster.

#### Le miroir de Simone

Le regard investigateur, explorateur, scrutateur, et pénétrant de Simone Forster aura donc balayé les grands moments de l'éducation, ses espaces, et ses phares.

Œuvre en tous points originale en Suisse romande, car à contre-courant parfois, oeuvre essentielle et heureusement bientôt publiée, car de nature à donner du sens aux décisions, aux approches, aux méthodes et aux formations.

De nature à ce que la coordination scolaire romande se réfléchisse, se réfléchisse dans le miroir que Simone Forster lui aura tendu pendant plusieurs années, pour sa propre progression.

Et pour notre grand bonheur.

## *Histoire du Concordat sur la coordination scolaire de 1970*

Le concordat de 1970 connut une histoire longue et difficile mais à force de persévérance, on parvint à harmoniser les structures scolaires. En 1990, pour célébrer ses vingt ans, la CDIP choisit le proverbe chinois: ne crains pas d'aller lentement, crains surtout de t'arrêter.

Le 19 mars 1969, Hans Hürlimann président de la CDIP tira la sonnette d'alarme: les recommandations, seuls instruments de coordination de la Conférence, sont insuffisantes. Il faut un instrument de travail visible qui fournisse la base légale nécessaire à l'exécution de nos décisions. Cet instrument, c'est un concordat<sup>1</sup>. Ce discours historique s'inscrivait dans un climat politique particulier. La même année, le 25 février, la section des jeunes du Parti des paysans, artisans et bourgeois (actuelle UDC) tenait une conférence de presse afin de présenter leur initiative populaire sur l'harmonisation des systèmes scolaires. Le 21 juin 1967, la CDIP avait édicté quatre recommandations dans ce domaine: fixation du début de l'année scolaire après les vacances d'été, de la durée de la scolarité obligatoire à neuf ans, de la durée minimale de la scolarité jusqu'à la maturité à 12 ans. Elle prévoyait aussi de coordonner l'âge d'entrée à l'école par une ordonnance cadre.

#### Les temps sont mûrs

Le 12 mai 1969, le Comité nomma une commission d'experts afin d'élaborer les grandes lignes d'un futur concordat. Eugène Egger, secrétaire général de la CDIP, fut nommé président. Tous les membres étaient d'accord sur un point au moins: rendre les recommandations de 1967 obligatoires. Après quelques versions et consultations juridiques, la commission soumit au

Comité, le 16 septembre 1970, un projet de texte, accepté le jour même par l'Assemblée plénière. Le 18 septembre, il fut transmis aux directeurs de l'instruction publique. Une deuxième lecture et le vote final furent à l'ordre du jour de l'assemblée annuelle de Montreux des 29 et 30 octobre 1970. En préambule, Hans Hùrlimann releva que l'harmonisation des systèmes scolaires était nécessaire afin que chaque enfant jouisse des mêmes chances éducatives et afin d'éviter que l'école ne devienne un frein à la mobilité. Le concordat fut accepté à l'unanimité. Le 14 décembre 1970, le Conseil fédéral l'approuva conformément à l'article 7 al. 2 de la Constitution fédérale. Venait ensuite la ratification des cantons, laquelle était de la compétence des parlements ainsi que, dans certains cas, du peuple. Appenzell Rhodes intérieures fut le premier canton à ratifier le concordat en décembre 1970. Le 1<sup>er</sup> juin 1971, dix cantons en avaient fait autant, le quorum exigé par l'article 11 du concordat était donc atteint. Fin 1972, on comptait vingt cantons.

#### C'est là que le bât blesse

Toutefois, en cette année 1972, les difficultés commencèrent car le début de l'année scolaire, fixé en automne, déclencha une vague de protestations en Suisse alémanique. Les oppositions se cristallisèrent à Zurich et à Berne. A Zurich, une initiative populaire demandant le maintien de la tradition du printemps fut

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup>Concordat sur la coordination scolaire conclu le 29 octobre 1970, RS 411.9, Art.1

approuvée le 4 juin 1972. Le même jour, le canton de Berne refusa que le début de l'année soit reporté à l'automne. Cette question était la condition d'une adhésion au concordat. Du coup, le processus fut retardé à Bâle-Ville, en Argovie et en Thurgovie. Des cantons de Suisse orientale revinrent à «l'ancien régime» du printemps. La CDIP qualifia la situation d'échec spectaculaire. Elle décida alors de mettre entre parenthèses l'harmonisation des structures scolaires pour se concentrer sur celle des contenus (plans d'études etc.). L'échec de la votation populaire du 4 mars 1973 sur la révision constitutionnelle des articles 27 et 27 bis sur l'enseignement renforca sa détermination de suivre la voie concordataire. Les cantons avaient rejeté toute participation de la Confédération à une certaine planification de l'éducation. Cinq ans plus tard, en 1978, la loi fédérale sur l'aide aux universités fut aussi repoussée. La Confédération, face à ces échecs répétés, mit en veilleuse tout projet d'introduction de nouveaux articles constitutionnels sur l'enseignement.

#### De l'instruction publique

Art. 62 de la Constitution de 1999

- 1. L'instruction publique est du ressort des cantons.
- 2. Les cantons pourvoient à un enseignement de base suffisant ouvert à tous les enfants. Cet enseignement est obligatoire et placé sous la direction ou la surveillance des autorités publiques. Il est gratuit dans les écoles publiques. L'année scolaire débute entre la mi-août et la mi-septembre.

Jusqu'en 1985, les choses n'avancèrent guère du côté du concordat d'autant qu'en juin 1982, le peuple des cantons de Zurich et de Berne rejeta une nouvelle fois tout déplacement du début de l'année scolaire à l'automne. Finalement la Confédération donna le coup de pouce décisif. Un nouvel alinéa 3 bis de l'article 2 de la Constitution fut voté, le 22 septembre 1985, par le

peuple et les cantons: l'année scolaire débute entre la mi-août et la mi-septembre.

#### Enfin ratifié par les cantons

Cette votation donna de nouvelles ailes au concordat car de nouveaux cantons le ratifièrent: Bâle-Ville et Thurgovie (1987), Berne et Argovie (1989). A son assemblée annuelle de 1990, la CDIP se réjouit de ces succès car ils ouvraient la voie à une politique de coordination plus intense et plus élargie. Ainsi, en 1995, fut passé, l'accord intercantonal sur la reconnaissance des diplômes de fin d'études. Le concordat de 1970 fut complété par d'autres accords spécifiques comme, par exemple, l'accord intercantonal universitaire du 20 février 1997, l'accord intercantonal sur les hautes écoles spécialisées du 4 juin 1998 et l'accord intercantonal sur les écoles supérieures spécialisées du 27 août 1998.

#### Un nouvel élan

Le concordat de 1970 s'est finalement révélé un instrument souple et efficace de coordination entre les cantons. En 2000, à l'occasion de son trentième anniversaire, la CDIP affirmait qu'il fallait poursuivre sur cette voie par une uniformisation accrue et plus contraignante des objectifs d'apprentissage de l'école obligatoire<sup>2</sup>. Dans ses lignes directrices du 5 juillet 2001. elle décida d'élargir de manière substantielle le concordat scolaire notamment afin d'abaisser l'âge d'entrée à l'école, de modeler une scolarisation plus flexible et plus individualisée. Le 6 juin 2002. au cours de leur assemblée plénière, les directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique approuvèrent le projet «Harmonisation de l'école obligatoire» (Harmos). Ce dernier va fixer des niveaux de compétences contraignants dans certaines disciplines (langue première, langues étrangères, mathématiques et sciences) pour la fin de la 2<sup>e</sup>, de la 6<sup>e</sup> et de la 9<sup>e</sup> année, har-

 $<sup>^2</sup>$  op. cit. Badertscher La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique 1897 à 1997 Berne Stuttgart Vienne: Editors Paul Haupt, 1997, p. 196

moniser les structures et contenus de la scolarisation obligatoire<sup>3</sup>, créer des standards de contrôle des compétences que doit transmettre l'école obligatoire dans les secteurs clés et évaluer ainsi le système à l'échelon national. Ces objectifs devraient s'insérer dans un accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire ayant force

de loi. Le projet est piloté par les organes directeurs de la CDIP et le travail devrait se terminer fin 2005. Bref, comme le disait Moritz Arnet, alors secrétaire général de la CDIP, le concordat a encore de beaux jours devant lui.

Simone Forster

#### Le concordat de 1970 en bref

#### Article premier - But

Les cantons concordataires créent une institution intercantonale de droit public aux fins de développer l'école et d'harmoniser leurs législations cantonales respectives.

A. dispositions de fond

#### Art. 2 - Obligations

les cantons concordataires décident de coordonner leurs législations scolaires de la manière suivante :

- L'âge d'entrée à l'école obligatoire est fixé à six ans révolus au 30 juin. les cantons conservent la possibilité d'avancer ou de retarder la date limite de quatre mois.
- La durée de la scolarité obligatoire est d'au moins neuf ans, pour filles et garçons, à raison de trente-huit semaines d'école par an, au minimum.
- La durée normale de la scolarité, depuis l'entrée à l'école obligatoire jusqu'à l'examen de maturité, est de douze ans au moins et de treize ans au plus.

L'année scolaire commence dans tous les canotns à une date comprise entre la mi-août et la mi-octobre.

#### Art.3 - Recommandations

Les cantons concordataires élaborent des recommandations à l'intention

de l'ensemble des cantons, notamment dans les domaines suivants:

- a. plans d'études cadres;
- b. matériel d'enseignement commun;
- c. libre passage entre écoles équivalentes;
- d. passage au cacle secondaire;
- reconnaissance sur le plan intercantonal des certificats de fin d'études et des diplômes obtenus par des formations éauivalentes:
- f. désignation uniforme des mêmes degrés scolaires et types d'écoles;
- g. formation équivalente des enseignants.

La conférence suisse des associations d'enseignants sera consultée lors de l'élaboration de ces recommandations.

#### Art. 4 - Coopération

Les cantons concordataires coopèrent entre eux et avec la confédération en matière de planification de l'éducation, de recherche pédagogique et de statistique scolaire.

#### A cet effet:

- a. ils soutiennent et développent les institutions nécessaires à cette coopération;
- ils élaborent des directives pour l'établissement d'une statistique scolaire suisse, annuelle ou périodique.

Article paru dans Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP, 2003, 11, 5-7

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Déclaration de la CDIP relative au 30<sup>e</sup> anniversaire du concordat sur la coordination scolaire

## Les portes de l'école s'ouvrent sur le monde

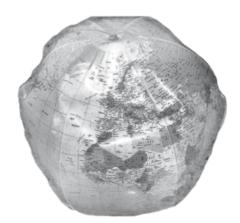
Quelles clés de compréhension du monde donner aux enfants et aux jeunes? Comment mettre en œuvre une éducation ayant trait aux questions de développement et d'environnement, un des points centraux de l'Agenda 21, le plan d'action élaboré au Sommet de Rio de 1992? La Suisse se donne les moyens de cette formation.

Les problèmes des relations Nord-Sud. de l'environnement, des droits de l'homme et de l'interculturel apparaissent de manière sporadique dans les classes de nos écoles. Depuis 1975, les Services des écoles de Berne, Lausanne et Lugano offrent aux enseignants un abondant matériel pédagogique et des cours de formation sur ces divers sujets. La Communauté de travail Swissaid / Action de Carême / Pain pour le prochain / Helvetas / Caritas assure 80% du financement; le reste vient de la Direction du développement et de la coopération (DDC). De surcroît, 'depuis 1982, le Forum « Ecole pour un seul monde » coordonne les activités d'une trentaine d'organisations non gouvernementales (ONG) et s'efforce de faire pénétrer dans les classes son concept pédagogique d'éducation globale. Il conduit aussi une vaste enquête scolaire intitulée «Le monde comme je le vois, qui va bientôt livrer ses conclusions.

La Suisse s'est donc engagée sur les chemins d'une éducation au développement. Toutefois, comme nombre d'élèves, elle pourrait faire mieux. Il lui faut, en effet, intégrer cette problématique dans les plans d'études cantonaux, les moyens d'enseignement et la formation initiale et continue du corps enseignant. Promouvoir une véritable formation à l'appréhension des problèmes mondiaux implique une collaboration active entre les institutions publiques et privées, une clarification des objectifs d'apprentissage au fil des degrés scolaires. Bref, il faut une certaine cohésion.

Ce sont essentiellement les buts d'une nouvelle fondation « Education et Développement », créée par la

Direction du développement et de la coopération (DDC), la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), les ONG membres du Forum « Ecole pour un seul monde » ainsi que les associations d'enseignants et d'enseignantes. La nouvelle fondation aura son siège à Berne avec trois centres régionaux à Lausanne, Lugano et vraisemblablement Zurich. Elle entrera en fonction dès 1998. Le Service central de Berne va assumer les tâches aux échelons national et international. Il doit mettre en œuvre une éducation au développement et à l'environnement



Permettre aux jeunes d'appréhender les problèmes mondiaux: une véritable urgence

#### À bonne école

en agissant dans divers domaines: recherche, plans d'étude, projets d'innovations scolaires, moyens d'enseignement, formation initiale et perfectionnement des enseignantes et enseignants. Il lui faut tisser des liens entre les nombreuses ONG impliquées, les services pédagogiques, les centres de documentation des cantons et les établissements scolaires. Cette collaboration des secteurs publics et privés destinée à mettre en œuvre les nouvelles exigences de l'Agenda 21 est unique en Europe. La Suisse fait œuvre de pionnier.

Le budget annuel de la nouvelle fondation est de 2,1 millions dont 1,6 million provient de la DDC, 300000

francs des ONG et 10000 francs des associations d'enseignants. « La DDC attache autant d'importance à son mandat d'information en Suisse qu'à son engagement sur le terrain », déclare son directeur, l'ambassadeur Walter Fust. Cette concentration et cette recherche de cohérence pédagogique et de formation répondent aux attentes des enseignants et enseignantes souvent submergés par une avalanche d'informations éparses. Un véritable outil d'information et de formation est donc forgé. Aux cantons de décider quelle place revient aux problèmes du Sud, soit ceux des trois quarts de l'humanité, dans les programmes scolaires.

Simone Forster

Article paru dans Educateur, 1997, 6, 31

## Pestalozzi ou la naissance de la pédagogie

On fête le 250e anniversaire de la naissance de Pestalozzi, une des plus grandes figures de l'éducation. Paraissent, pour la première fois, ses oeuvres complètes et sa correspondance: cinquante volumes et une centaine de CD-Rom. Une consécration. A ce jour, seuls les écrits de Goethe et de Kant sont gravés sur disque compacts. Célébration et manifestations ponctuent cette année commémorative.

Johann Heinrich Pestalozzi est son conteste, le fondateur de la pédagogie moderne, le précurseur des méthode actives. Sa vie durant, il a lutté pour son idée d'école universelle, gratuite, accessible aux enfants de toutes conditions. Instituteur militant, directeur d'établissement, écrivain et chercheur, il fut véritablement un philanthrope dévoué à la cause de l'éducation. L'imagerie populaire n'a guère retenu les fantastiques intuitions de Pestalozzi. Elle nous a accoutumés à ne voir qu'un être fragile, au regard ardent, serrant contre lui de pauvres enfants en haillons. Zschokke, son contemporain, historien et commissaire au gouvernement de la République helvétique, écrivait déjà: Il ne pouvait qu'être méconnu. On s'est moqué de lui, on l'a traité de visionnaire, tout comme la populace bafouait Colomb lorsque, de ce côté-ci de l'océan, il parlait d'un nouveau monde. Le nouveau monde que Pestalozzi fit découvrir aux hommes de son temps fut celui de la pédagogie, une science qui doit apprendre à se comprendre elle-même. Qu'on ne s'y trompe pas. Pestalozzi, ce « père de l'éducation », ne fut pas méconnu. On fit au contraire grand cas de son talent et de la puissance de sa pensée. Son rayonnement fut immense. On vint d'Europe et d'Amérique constater les miracles de sa méthode. Ses disciples fondèrent des écoles dans le monde entier. En 1861, la Société des instituteurs de Berlin écrivait: Nous sommes convaincus que les résultats heureux obtenus dans nos écoles sont dus en grande partie aux instituteurs formés selon les principes Pestalozzi. Mme de Staël, en 1810, n'hésitait pas à affirmer que l'école de Pestalozzi était une des meilleures institutions du siècle

#### Sous l'œil vigilant de la mère

Iohann Heinrich Pestalozzi est né à Zurich le 12 ianvier 1746. Il n'a pas encore 6 ans lorsque son père, chirurgien, meurt d'une fièvre maligne. Il est élevé par sa mère et une fidèle servante. Les deux femmes l'entourent de soins attentifs. Johann Heinrich va grandir dans l'atmosphère harmonieuse mais confinée de la Wohnstube familiale. « l'étais gardé comme une brebis qui ne doit pas sortir de l'étable. Jamais je ne suis descendu dans la rue avec les garçons de mon âge; je ne connaissais aucun de leurs jeux, aucun de leurs secrets. » Cette enfance, empreinte de tendresse maternelle, marque profondément le jeune Pestalozzi. Tout au long de son œuvre, il va mettre en lumière le rôle fondamental de la mère, cette éducatrice de la petite enfance qui forge l'être et lui insuffle des forces de vie. « Pour intéresser l'esprit et former le cœur, aucune influence n'est plus durable que l'affection. »

#### A l'école de la vie, à l'école des hommes

Pestalozzi commence ses classes dans les tristes écoles élémentaires de l'époque. Les enfants, entassés dans une salle sombre, apprennent leurs lettres sous la férule d'un maître. Johann Heinrich est un enfant solitaire, obstiné qui ne supporte ni l'injustice ni la tricherie. Il refuse de fréquenter la classe de chant car le maître veut lui inculquer l'audition absolue à coups de bâtons. On le dispense de musique.

Pestalozzi apprend le latin auprès de son grand-père, pasteur à Höngg. Il observe la misère des enfants des campagnes occupés à longueur de journée à filer et à tisser le coton dans les chaumières. Rouets, fuseaux et métiers travaillent avec ardeur. La Suisse de ce temps-là est un des nations les plus industrialisées d'Europe, après l'Angleterre. L'époque est tourmentée, traversée par les crises économiques et les famines. Pestalozzi, dans ses œuvres, va dénoncer les dangers d'une industrialisation effrénée qui, loi du marché oblige, exige le travail des enfants. Il va aussi s'insurger contre les pratiques de certains villages qui, chaque année, mettent « en mise » sur le champ de foire, leurs enfants pauvres, orphelins, illégitimes ou abandonnés. Il devient ainsi le précurseur de ce qu'on appelle aujourd'hui « les droits de l'enfant ».

Comme tous les fils de bourgeois, Pestalozzi entre au Collegium Humanitatis puis, en 1763, au prestigieux Carolinum, une école de renommée européenne. Le chemin des études est tracé: humanité, philosophie, théologie. Pestalozzi toutefois se rebelle. Le 12 décembre 1765, dans le registre du Carolinum, on lit qu'il redoublera sa classe de philosophie puisqu'il ne s'est pas présenté aux examens. Le jeune homme ne reviendra jamais dans la prestigieuse école; sa vie et son destin sont ailleurs. Il reproche à ses maîtres. humanistes éclairés « d'élever les esprits mais de laisser les mains vides ». On enseigne avec talent les idéaux de la démocratie grecque sans évoquer les moyens de les mettre en pratique. Ce souci d'application des connaissances sera constant dans toute l'œuvre pédagogique de Pestalozzi.

#### Tumultes des idées, tumultes de l'époque

Un événement va bouleverser la vie de Pestalozzi: la parution de l'Emile de Rousseau en 1762. Cette lecture est pour lui «comme un embrasement». «Rousseau rendit l'enfant à lui-même et l'éducation à l'enfant et à la nature humaine. » Pestalozzi va consacrer ses recherches à tenter de doter la pensée de l'Emile des instruments pratiques d'une pédagogie. Fidèle à ses principes, il

veut « lui donner des mains ». Le concept de nature doit engendrer une démarche pédagogique qui permette à chacun de devenir ce qu'il est vraiment.

Pestalozzi, héritier du siècle des Lumières, est aussi un ardent et bouillant défenseur des idéaux démocratiques et révolutionnaires. Il veut « doter le peuple, jusqu'en son foyer domestique, de procédés d'enseignement simplifiés ». Il veut élever la condition des hommes par l'éducation.

En 1769, il épouse Anna Schultess, quitte Zurich et s'installe à Birr dans le canton d'Argovie. Il y fait construire une ferme modèle (Neuhof). L'agriculture ne lui réussit guère et, dès 1773, fidèle à ses idéaux éducatifs. il accueille les enfants pauvres des paysans et les petits mendiants qui courent les campagnes. Son projet est de les instruire tout en leur donnant les moyens de gagner leur pain. Il rêve, dans l'esprit du Contrat social, d'une communauté autogérée où l'intérêt commun se confond avec celui de chacun. Les enfants apprennent à lire et à écrire mais aussi à cultiver la terre et à filer le coton. Associer travail et instruction est une idée maîtresse de la pédagogie de Pestalozzi. L'école sans atelier lui paraît un non-sens. L'aventure tourne mal. Mauvaises récoltes et dettes s'accumulent. En 1780, ruiné, épuisé, Pestalozzi cesse ses activités. Retiré dans sa ferme, il écrit alors la plupart de ses ouvrages dont son fameux roman populaire Léonard et Gertrude (1781). Sa renommée grandit. Le décret du 26 août 1792 de l'Assemblée législative le proclame «citoyen français». L'Allemagne le célèbre et Goethe le reçoit à Leipzig en 1793.

#### Les orphelins de Stans

Les bouleversements de l'histoire vont permettre à Pestalozzi d'être ce qu'il rêvait : un pédagogue. La vague révolutionnaire déferle sur la Suisse. Albert Stapfer, le jeune ministre des Arts et des Sciences de la nouvelle République helvétique (1798-1803), confie à Pestalozzi, alors âgé de 52 ans, la tâche de diriger un orphelinat à Stans. De janvier à juin 1799, le pédagogue va appliquer

les principes de sa réflexion. Ceux qui visitent sa classe sont surpris de la concentration et du travail des quelque quatre-vingts enfants qui s'y pressent. Ils sont par groupe de trois. Le plus âgé, placé au centre, conduit les activités. Les exercices intellectuels alternent avec les travaux manuels. Les troubles de l'époque sonnent le glas de l'institution. L'asile des orphelins doit être transformé en hôpital militaire.

#### Berthoud: un centre pédagogique

De 1800 à 1805. Pestalozzi réside à Berthoud. La commission scolaire lui confie la petite classe de la basse ville fréquentée par les fils et les filles de paysans. Elle était tenue depuis seize ans par un savetier. Au lieu des sempiternelles récitations du catéchisme, Pestalozzi met en œuvre sa méthode active. Une partie des enfants apprennent leurs mots à partir d'objets réels puis s'emploient à les classer tandis que d'autres tracent sur leur ardoise des traits, des cercles et des carrés. Les visiteurs ont une impression de confusion et de désordre. Parents et autorités redoutent les résultats de cette pédagogie. L'hostilité grandit et Pestalozzi doit guitter la classe. La commission, sous la pression du juge de la ville, partisan de la Méthode, lui confie une autre classe. Cette fois, le constat est favorable. En juin 1800, le Directoire accorde à Pestalozzi le droit d'ouvrir une école dans le Château de Berthoud. Le fougueux éducateur se lance dans l'entreprise et fonde un pensionnat et un séminaire d'instituteurs. L'institution devient un véritable laboratoire de recherches pédagogiques. Pestalozzi et ses associés testent la Méthode, la transforment, l'adaptent, Ils publient des Livres élémentaires sur l'épellation, la lecture et le calcul. On vient de l'Europe entière s'initier à la Méthode. Pestalozzi écrit ses ouvrages majeurs dont le célèbre Comment Gertrude instruit ses Enfants (1801). La fin de la République helvétique entraîne la fermeture de l'établissement, en pleine prospérité. Le château redevient le siège des pouvoirs publics du district.

#### Yverdon et le bouillonnement des idées

Après un intermède à Münchenbuchsee et un malheureux essai de collaboration avec le pédagogue bernois Emanuel von Fellenberg, Pestalozzi opte pour l'offre du Conseil municipal d'Yverdon. Il transfère son institut dans le château. De 1805 à 1825, soit de 59 à 79 ans, il va poursuivre son œuvre d'éducateur. Yverdon, comme Berthoud, devient une institution renommée. Les élèves affluent de Suisse et de toute l'Europe. L'équipe pédagogique recrute de nouveaux maîtres; des stagiaires viennent en nombre s'initier à la Méthode. En 1809, on compte 150 pensionnaires de 6 à 16 ans, 31 maîtres et sous-maîtres, une guarantaine de stagiaires. Le collège est cosmopolite et les visiteurs illustres. Pestalozzi crée, en 1806, un institut de filles. L'enseignement dispensé y est le même que celui des garcons. En 1813, il ouvre une maison spécialisée dans l'éducation des enfants sourds-muets.

En Suisse toutefois, la Méthode a ses détracteurs. On reproche entre autres à l'institut la prééminence des mathématiques et l'insuffisance de l'enseignement religieux. On soupçonne Pestalozzi de propager des idées révolutionnaires. Querelles, dissensions et intrigues divisent aussi les professeurs. En 1826, Pestalozzi quitte définitivement Yverdon et se retire au Neuhof. Il y rédige Mes Destinées (1826) et le Chant du Cygne (1826). Il meurt le 17 février 1827 à Brugg à l'âge de 81 ans.

Pestalozzi rêvait d'une école populaire à une époque où le travail des enfants, à domicile et dans les ateliers, était considéré comme indispensable à la compétitivité de l'économie helvétique. Cinquante ans après sa mort, le peuple suisse accepte, à une faible majorité, la loi sur les fabriques qui interdit le travail des enfants de moins de 14 ans. Les rêves parfois deviennent réalité.

Simone Forster

Article paru dans Educateur, 1996, 2, 41-43

# L'évaluation comparative pour une meilleure qualité de la formation?

JACQUES WEISS

DIRECTEUR DE L'IRDP DE 1996 À 2003

«L'économie de marché pénètre dans le monde de l'éducation, il s'agit de créer une certaine émulation afin d'améliorer la qualité des prestations » (Forster, décembre 2005, ci-après.).

«L'obligation des résultats paraît aux yeux de nombreux chercheurs comme une transposition hasardeuse des principes du management de l'entreprise privée au monde de l'école» (Forster, 2001, ci-après.).

Depuis les années 1990, les modèles et les terminologies économiques se sont substitués aux références éducatives et morales dans le discours sur la formation. Les textes sur la formation traitent en effet de concurrence entre établissements considérés comme unités de production, de compétition internationale, d'investissement, de rendement, de management, de valeur ajoutée. Milton Friedman, dont les conseils sont, en pleine crise économique, vivement critiqués, n'était-il pas le père de l'idée du budget éducatif individualisé, du chèque-éducation, dans les années 1950? L'entreprise Education devient, selon cette logique, productrice d'un Capital humain.

Dans ce contexte de concurrence, l'évaluation joue un rôle majeur par la comparaison qu'elle effectue des performances des systèmes de formation et des organisations d'enseignement. Il est attendu de ces études comparatives une meilleure gouvernance des organisations de formation et une amélioration de la qualité des écoles. La satisfaction de ces attentes reste encore à démontrer. Les apports et les limites de ces évaluations

alimentent un débat encore ouvert comme l'illustrent les deux cas suivants: l'évaluation internationale PISA et l'évaluation des établissements scolaires.

L'évaluation internationale PISA. Cette entreprise considérable d'évaluation, par le palmarès international que la presse grand public diffuse largement, a pour effet de sensibiliser l'opinion aux questions de formation, et de là les politiques. Les résultats obtenus et leurs analyses par les chercheurs posent toutefois davantage de questions qu'ils ne fournissent de réponses. Ils constituent cependant un riche fonds de données et de propositions à exploiter et un stimulant puissant d'innovations et de réformes – pas nécessairement en rapport direct avec les conclusions de PISA d'ailleurs – que d'autres priorités ou quelque opposition avaient gelées ou freinées.

L'évaluation des établissements scolaires. A l'échelle régionale, les évaluations d'établissements scolaires visent également l'amélioration de la qualité de l'éducation. Les réaliser pour stimuler la concurrence et pour permettre le libre choix des écoles par les parents interroge la nature d'un service public, tel que la formation. Cette question provoque d'ailleurs de fortes réserves, voire des blocages, dans le cadre des négociations de l'Organisation mondiale du commerce (OMC) sur les Services. En revanche, une évaluation à finalité interne peut être profitable pour l'établissement lui-même, dans la mesure où des démarches appropriées d'évaluation (auto-évaluation, auto-évaluation contrôlées, Peer Review) sont appliquées dans une culture de leadership et de négociation, dans un climat de confiance et de coopération entre les divers acteurs (Gather Thurler, 2001, dans Forster, 2001, ci-après).

Ces évaluations comparatives portant sur les résultats (outputs) plutôt que sur les modalités de l'enseignement (inputs) améliorent-elles la qualité de la formation? La question reste donc ouverte. Elles ont favorisé des réformes, assurément, dont les effets à court terme ne sont toutefois pas encore perceptibles. Les rééditions successives des enquêtes PISA depuis l'an 2000 n'ont en effet guère montré de progrès significatifs dans les résultats. Cette absence de données concluantes encouragent ceux qui contestent ces approches inspirées des méthodes de l'économie de marché et qui mettent en évidence les effets pervers de la mise en concurrence des écoles... et des enseignants. Ces pratiques d'évaluation trouvent en effet des prolongements discutables et discutés sur Internet, où l'on voit l'utilisateur-consommateur de formation apprécier librement et publiquement, sur son blog ou sur des sites spécialisés (meinprof.ch), les qualités et faiblesses des prestations offertes par tel ou tel professeur: enseignement, support de cours, intérêt suscité, équipement...

L'Ecole, en s'inspirant des modèles de l'économie privée, aurait-elle ouvert la boîte de Pandore de l'éducation ?

### L'éducation, un bien public

L'économie de marché pénètre dans le monde de l'éducation, il s'agit de créer une certaine émulation afin d'améliorer la qualité des prestations. Les résultats s'avèrent mitigés.

En économie, on dit qu'un bien est public s'il est « nonrival», c'est à dire si chacun peut en faire usage sans en priver les autres. C'est le cas de l'éclairage public. Pour certains biens, les usagers paient le matériel qui leur permet de capter le bien public: raccordement au tout-à-l'égout, postes de télévision, etc. Les services publics génèrent des externalités positives utiles à tous, à l'économie et aux entreprises (enseignement, information, culture). Certains services sont gratuits car on estime que leurs effets externes sont positifs et importants. C'est le cas de l'enseignement obligatoire. D'autres sont payants: électricité, service postal, transports ferroviaires. Certains étaient privés et ont été étatisés: c'est le cas des CFF que la Confédération racheta en 1902. Aujourd'hui on envisage de privatiser certains grands services publics car on estime que leur gestion manque de rigueur et qu'ils coûtent trop cher parce qu'ils échappent à l'aiguillon de la concurrence. C'est ainsi que les chemins de fer britanniques furent privatisés, de même que les sociétés électriques américaines. En fait, il n'existe pas de règle universelle de partage des compétences entre les services publics et privés mais des solutions souvent temporaires. L'Etat a besoin du marché afin de baisser les coûts et de stimuler l'innovation, et le marché a besoin de l'Etat pour maintenir une certaine équité et une cohésion sociale.

#### Et l'éducation?

L'éducation était considérée comme un service public. Elle tend aujourd'hui à devenir un marché. Cette évolution n'est pas récente si l'on songe au marché des manuels scolaires (France: 11 % du chiffre d'affaire de toute l'édition) ou à celui des constructions. Elle revêt toutefois de nouveaux aspects. Ainsi, par exemple, de nombreux élèves américains font leurs devoirs, exercent leur anglais et leurs maths à distance sur internet avec des professeurs indiens payés par des entreprises d'éducation américaines. Ce service est évidemment payant. Il remporte un vif succès car les enseignants indiens sont bien moins cher que leurs collègues américains et tout aussi efficaces. Autre exemple : l'Etat du Maryland a décidé récemment, face à ses difficultés budgétaires, de vendre certaines écoles publiques à la Edison School incorporated, la plus importante société américaine de management scolaire. Les enseignants doivent faire acte de candidature auprès de la société s'ils veulent garder leur emploi. Celle-ci possède quelque 100 écoles dans 44 Etats. Elle instruit 75 000 élèves (2002). Son curriculum a été réalisé par l'Université John Hopkins. L'Edison School incorporated promet de nouvelles méthodes d'enseignement plus performantes. En fait, l'évaluation de ces écoles montre que, en général, elles ne font ni mieux ni moins bien que les écoles gérées par le secteur public. Le Chili a ouvert la voie de la privatisation de l'enseignement peu après la prise de pouvoir du Général Pinochet (1973). La gestion de l'éducation est mixte. L'Etat détient un rôle cadre mais l'enseignement est décentralisé et la gestion privée importante (50% des élèves fréquentent des écoles privées). Dès 1990, une nouvelle loi constitutionnelle octroie aux établissements de tous les degrés la compétence d'élaborer et d'appliquer leur propre curriculum. Leur gestion est du ressort des municipalités ou d'entreprises privées.

## Libre choix de l'établissement et chèques éducatifs

L'économiste Milton Friedman a lancé, dans les années 1950, l'idée d'un budget éducatif individualisé sous la forme de chèques-éducation (voucher). En gros, plutôt que de subventionner les écoles, on donne aux parents l'argent destiné à l'enseignement de leurs enfants. Ils peuvent opter pour l'établissement de leur choix, privé ou public. Ce principe crée un marché où les écoles sont en concurrence. Pratiqué dans certains Etats des USA (Ohio, Wisconsin, Arizona), ce système est très discuté aujourd'hui. En Suisse comme ailleurs. En 1983, une initiative parlementaire Für eine freie Schulwahl (pour un libre choix de l'école) fut rejetée dans le canton de Berne. Cette question ressurgit au Tessin en 1997 où le chèque-formation subventionnant les parents qui inscrivent leurs enfants dans des écoles privées fut adopté par le Grand Conseil.

Le libre choix de l'établissement se répand en Europe (Belgique, Autriche, Pays-Bas, Danemark, Suède, Norvège, Finlande, Royaume-Uni, Espagne). Les parents peuvent inscrire leurs enfants, dans la limite des places disponibles, à l'école de leur choix. Ils sont régulièrement informés des politiques d'admission, des programmes, de l'organisation de l'inspection, et des guestions financières. Les représentants des associations de parents sont impliqués dans les contrôles de qualité et de gestion financière des établissements et ont aussi un droit de regard sur les choix à caractère pédagogique (Danemark, Espagne, Irlande, Islande, Pays-Bas). Aux Pays-Bas, la loi de 1992 impose à toutes les écoles la création d'un Conseil de participation parents/enseignants. Les compétences de chaque partie sont clairement définies et les questions traitées relèvent autant de l'organisation que des pédagogies (didactiques, expériences, plans d'études, horaires, etc.). La Suède, la Finlande et l'Autriche ont des pratiques semblables. En Finlande, les parents sont impliqués dans les projets éducatifs, l'élaboration et l'application des curricula. Même situation en Autriche où les parents sont représentés aux divers échelons du système éducatif et participent aux décisions au sein des conseils d'école (Schulforum). Ils se prononcent sur toutes les questions de l'enseignement et de la gestion du budget scolaire. Un bémol à ces réformes: ce sont les parents des classes moyennes et aisées qui donnent le fon.

## Compétition mondiale dans l'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur est devenu aujourd'hui un marché où la concurrence entre les pays et les établissements se fait de plus en plus vive. Compétition pour attirer les étudiants et les meilleurs professeurs. ouverture de campus délocalisés à l'étranger. L'enseignement supérieur est devenu un marché où s'affrontent des établissements et des pays, un espace de concurrence entre économies et systèmes éducatifs (Le Monde 2,3 octobre 2005). La matière grise est une matière première très convoitée et les établissements rivalisent de stratégies afin d'attirer des étudiants étrangers. L'Université de Genève affiche un taux record de près de 40% d'étudiants étrangers venus de 142 pays. A titre de comparaison Harvard en compte 18%1. Selon l'OCDE, les Etats-Unis détiennent 28% des parts de marché de l'enseignement supérieur, le Royaume-Uni 12%, l'Allemagne 11%, la France 10%, l'Australie 9 % et le Japon 4 %. Les grandes écoles ouvrent des filiales à l'étranger. Ainsi les grandes universités des Etats-Unis créent des succursales en Chine et dans les pays pétroliers arabes. Le MIT a créé récemment deux nouveaux campus l'un en Irlande, l'autre à Dubaï. Une proposition de motion présentée au Grand Conseil de Genève (motion 1642, juin 2005) intitulée «Genève, capitale de l'éducation » demande que tout soit mis en œuvre afin d'attirer de nouveaux instituts issus de grandes

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup>Genève: Mot du recteur. Promotion exogène. André Hurst, 24 octobre 2005

universités étrangères. Si Standford, Virginia Tech ou l'Université de Chicago, par exemple, ouvraient des antennes à Genève, cela changerait la face de ce canton pour toujours. Les entreprises financent aussi des enseignements ou des programmes de recherche. L'Institut de microtechnique de l'Université de Neuchâtel (IMT) réalise chaque année une centaine de projets dont un grand nombre en collaboration avec des partenaires industriels. L'entreprise genevoise de biotechnologie Serono finance un poste de professeur en endocrinologie de la reproduction durant 5 ans, chaire ouverte en commun par les Universités de Lausanne et de Genève. L'enseignement de l'arménien

est assuré à l'Université de Genève par la Fondation des frères Goukassiantz.

Les universités et les grandes écoles font de la communication un enjeu stratégique. Elles se profilent aussi en décrochant les labels de qualité des agences d'accréditation les plus prestigieuses (AACSB, Equis). Dans ce contexte de concurrence, les palmarès des grands journaux comme le Financial Times deviennent aussi importants pour les recteurs que l'indice boursier pour un chef d'entreprise.

Simone Forster

Article paru dans Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP, 2005, 17, 3-4

### PISA face à la presse

PISA connaît un immense succès médiatique. Ce qu'on lit dans les journaux ne reflète toutefois guère son esprit, plus orienté vers l'échange des expériences que vers les classements et les palmarès.

#### PISA en bref

L'enquête internationale PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) se déroule tous les trois ans. Elle a testé, en 2000 et en 2003, les compétences des élèves arrivant au terme de leur scolarité obligatoire dans trois domaines : lecture, mathématiques et sciences. Les tests ne se réfèrent pas aux programmes mais aux aptitudes exigées dans la vie active.

Plus de 250 000 élèves de 41 pays ont pris part à l'enquête PISA 2003. Celle-ci était surtout axée sur les mathématiques mais elle traitait aussi de la lecture et des sciences. Déjà en tête du classement en 2000, la Finlande a confirmé ses excellents résultats. La Suisse réalise une meilleure performance qu'en 2000. Elle se situe au-dessus de la moyenne européenne. La CDIP s'en réjouit lors de sa conférence de presse et attribue cette amélioration à «l'efficacité des réformes entreprises dès les années 1990 ». Elle envisage la mise en œuvre de deux grands projets afin de promouvoir la qualité de l'éducation: Harmos, soit la définition de standards éducatifs nationaux, et le monitorage mené par la Confédération et les cantons.

## Pourquoi participer à ces grandes enquêtes?

La Suisse a décidé de participer à l'enquête afin d'obtenir des renseignements sur la qualité de son système éducatif. Les comparaisons entre cantons et avec d'autres pays mettent en lumière les forces et les faiblesses des structures de formation. La Suisse avait déjà acquis une certaine expérience de ce type d'enquête. Avec celle de TIMSS (Trends in International Mathematics ans Science Study), par exemple. Elle ne s'aventurait donc pas sur des chemins inconnus.

Le cycle d'enquête PISA dure dix ans et les évaluations se déroulent tous les trois ans. Cette périodicité permet d'évaluer les effets des réformes entreprises. Le premier cycle PISA (2000) mettait l'accent sur la lecture, le deuxième (2003) sur les mathématiques, le troisième (2006) sera avant tout consacré aux sciences. La Confédération (Office fédéral de la statistique) et les cantons (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) assurent le financement de l'opération et la publication de ses résultats.

De plus, la Suisse a décidé de constituer des échantillons supplémentaires dans les cantons afin de compléter l'étude. Douze cantons ont adhéré à ce projet : six cantons de Suisse alémanique (AG, BE, SG, TG, VS, ZH), tous les cantons latins de la CIIP ainsi que le Liechtenstein. L'Office fédéral de la statistique analyse les données de toute la Suisse, le consortium romand PISA se focalise sur la Suisse romande.

Les jeunes de 15 ans ne forment pas une population très homogène car ils fréquentent des systèmes scolaires différents et ne commencent pas leurs classes au même âge. Il s'avère donc intéressant de faire des comparaisons.

#### La presse et PISA

Les Conférences de presse du 2 mai 2005 de la CDIP, de l'OFS et de la CIIP ont présenté les résultats des 12 cantons qui participèrent à l'enquête étendue. D'une manière générale, les médias se réjouissent du rôle de révélateur joué par les diverses enquêtes PISA, lesquelles mettent en lumière les véritables problèmes de nos systèmes éducatifs. La Suisse, nous dit-on, va enfin sortir de sa superbe et cesser de penser qu'elle n'a rien ou presque à apprendre des autres. Un exercice de décentration s'avère certes salutaire mais pourquoi insister sur nos défaillances en lecture et ne pas s'attarder sur nos bons résultats en mathématiques? Pourquoi donner systématiquement l'image d'une Suisse sinistrée, vouée à la médiocrité?

La presse s'est emparée des différences entre cantons dans une pure tradition de potache affublant certains d'entre eux de bonnets d'ânes. Un terme et un accessoire pédagogique totalement inconnus des élèves qui passèrent les tests. Le but de l'étude n'est pas d'organiser les Jeux olympiques de l'éducation mais de fournir aux cantons des informations facilitant le pilotage des systèmes. Il s'avère par exemple qu'en 2003 les élèves de Suisse alémanique de 9e font mieux que les élèves de Suisse latine. Par contre, l'origine sociale

est plus déterminante en Suisse alémanique qu'elle ne l'est en Suisse romande. « En somme, l'école romande brille moins mais elle intègre mieux » résume Le Temps (3 mai 2005).

#### De quelques questions importantes

Tout le monde s'accorde sur l'idée que PISA lance un débat salutaire sur des questions importantes: intégration des élèves étrangers, différences de performance entre garcons et filles, redoublements, Secondaire Lavec filières ou non, statut et mission des enseignants, place et valorisation du savoir. Le système éducatif helvétique est l'un de ceux qui parvient le moins bien à combler les inégalités entre élèves de milieux socioculturels différents. Hans Ulrich Stöckling. président de la CDIP relève que «ceux qui nous précèdent dans les classements ont soit une population beaucoup plus homogène que la nôtre (Finlande, Japon), soit une politique d'immigration beaucoup plus cohérente (Canada, Australie). Il faudrait donc. se donner les moyens d'une meilleure intégration des élèves migrants. » C'est là sans doute un but important pour un pays dont la santé économique dépend surtout de la valeur ajoutée.

Simone Forster

Article paru dans Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP, 2005, 16, 24-25

## Evaluer pour faire mieux?

La culture de l'évaluation, partie il y a quelque vingt ans des pays anglo-saxons, a le vent en poupe. Elle gagne tous les pays industrialisés et conquiert les édifices éducatifs, des politiques et des structures aux programmes et aux établissements. Ce qui importe, c'est d'évaluer les résultats de l'action éducative, de rendre compte et de rendre des comptes.

L'objectif de l'éducation pour tous des Trente glorieuses a quasi été rempli. Dans les pays industrialisés, les taux de scolarisation des 17 à 19 ans atteignent plus de 90%. Le temps est venu de se préoccuper de la qualité, c'està-dire du rendement des investissements consentis. Il s'agit de rendre compte aux citoyens et citoyennes des performances du système éducatif, d'assurer une certaine transparence à l'édifice et de répondre aux exigences croissantes de l'économie.

#### L'établissement sous la loupe

L'évaluation des structures, des politiques et des innovations sert à la gestion et au pilotage des systèmes. Elle s'inscrit aussi dans une volonté de limiter l'augmentation des dépenses d'éducation et d'assurer un bon rendement aux investissements. Cette approche ne s'avère toutefois pas suffisante car tout effort d'amélioration de la qualité implique le détour par les écoles. Finalement, c'est là que les choses se passent. L'établissement scolaire devient une unité de production, en quelque sorte. Il s'agit d'en évaluer les performances afin de susciter une amélioration de l'enseignement et une certaine émulation.

Il semble que les meilleurs résultats proviennent d'une double approche: l'autoévaluation et l'évaluation externe. La première implique le corps enseignant et les élèves. Les enseignants et enseignantes disposent de moyens formalisés qui leur permettent de se situer face aux objectifs généraux de l'école et du projet

d'établissement. Ils sont aussi régulièrement évalués par les élèves. La seconde se concrétise par la visite d'experts, des inspecteurs en général, chargés d'évaluer la qualité éducative de l'établissement. Cette pratique est courante aux Pays-Bas et en Angleterre.

## Le modèle anglais ou la nécessité de se fabriquer une bonne image

Au Royaume-Uni, les écoles sont visitées tous les six ans. Sont évalués: la qualité de l'éducation (curriculum, enseignement et apprentissage), les résultats aux tests nationaux, l'efficacité du management et de la gestion des ressources ainsi que les compétences sociales, morales et culturelles des élèves. Le but est de donner des indications sur la qualité des établissements aux autorités publiques et aux parents. Les écoles sont classées dans un véritable palmarès. La concurrence est donc vive d'autant plus que le financement des établissements se fait par tête d'élève. Cette manière d'appréhender l'éducation s'inscrit dans la logique de l'économie de marché et du libre choix de l'établissement.

Elle stimule peut-être la créativité mais engendre aussi des injustices. En effet, pour paraphraser Georges Orwell: tous les établissements sont égaux mais certains sont plus égaux que les autres. Quel dénominateur commun entre l'école d'un quartier chic londonien ou d'une ville de tradition universitaire et une école de campagne ou de banlieue sinistrée? L'Angleterre a imaginé une solution pour corriger ces inégalités.

Depuis 1998, les établissements bien classés par les inspecteurs pour leurs «bonnes pratiques» peuvent demander au gouvernement le statut d'école pilote. Ils reçoivent 30 000 livres et ont pour mission d'aider d'autres établissements avant tout dans les zones urbaines défavorisées. En principe, un quart des écoles pilotes devrait se trouver dans les quartiers pauvres des villes, appelés Education action zone (EAZ).

#### Tous les établissements sont égaux, mais certains sont plus égaux que les autres.

Ce système de concurrence engendre-t-il une réelle amélioration des prestations des écoles? Les bons établissements vivent dans l'angoisse de descendre dans la hiérarchie. Aussi pratiquent-ils une sélection sévère des élèves au moment des inscriptions et tout au long du cursus. Ils tendent à concentrer leurs efforts sur les performances mesurables et réduisent ou éliminent toutes les activités et matières qui ne relèvent pas du curriculum testé (dessin, musique, théâtre).

De même au sein des disciplines, l'enseignement se focalise sur le bachotage et les techniques permettant de réussir les épreuves. Les établissements mal classés perdent souvent toute motivation. Certains tentent de remonter dans le palmarès en mettant sur pied des aides intensives aux élèves en difficulté. D'autres, sis dans les Education action zone, demandent une aide logistique et financière aux autorités locales, aux associations de parents, à d'autres établissements mieux cotés et à des entreprises privées (Campbell 1999).

#### De quelques expériences en Suisse

Le modèle anglais ne produit pas les effets escomptés. Loin s'en faut. La transparence tant souhaitée a ses zones d'opacité et les enseignants ont appris à « ruser » avec le système (Aspland 1997). On obtient, semble-t-il, de meilleurs résultats en partant de l'établissement luimême. C'est l'option de la rénovation de l'enseignement primaire genevois, instaurée en 1994.

Le corps enseignant lui-même travaille à accroître ses compétences professionnelles dans un processus permanent d'auto-évaluation. Les écoles définissent leurs priorités, procèdent régulièrement à des bilans, évaluent leur progression. Tout cela ne se fait pas sans difficulté. Il faut développer une «culture de leadership et de négociations», un climat de confiance et de coopération entre les divers acteurs (corps enseignant, direction, autorités), veiller à la circulation de l'information. De leur côté, les autorités doivent accepter un certain désordre qui va de pair avec les vrais changements (Gather Thurler 2001).

La nouvelle culture de l'auto-évaluation est aussi développée en Suisse alémanique. Le Service pédagogique attaché à l'association faîtière suisse des enseignants et enseignantes a développé son propre modèle: une auto-évaluation contrôlée.

Depuis quatre ans, elle est expérimentée dans quelque trente établissements (Bâle et Graz en Autriche) et à tous les degrés les degrés de la scolarité, de la maternelle au lycée en passant par des écoles professionnelles (Strittmatter 2001). Une autre forme d'évaluation se développe: la *Peer Review* ou évaluation par les pairs. Six écoles pilotes bernoises l'ont appliquée pour la première fois en 1999/2000.

## HES: quand les étudiants donnent des notes à leurs professeurs

Les Hautes écoles spécialisées (HES) sont contraintes de mettre en pratique un système de contrôle de la qualité. C'est une exigence de la loi fédérale sur les HES et une condition à leur reconnaissance par le Conseil fédéral en 2003.

L'évaluation de l'enseignement est fondée sur trois sources, souligne François Burgat, directeur de la Haute école de gestion (HEG) de Neuchâtel: l'autoévaluation individuelle et collective par les membres du corps enseignant et la direction, le feedback extérieur (employeurs, clients, etc.) et les étudiants et étudiantes. Cette dernière manière de faire s'avère délicate et nous n'avons pas encore trouvé un système utile et satisfaisant. Nous avons opté une première fois pour un questionnaire très complet à remplir à la main. Le travail de dépouillement, à l'aide de techniques à la fois artisanales et informatiques, fut long, parfois fastidieux mais intéressant. Les étudiants pouvaient mentionner leur nom ou répondre de manière anonyme. Nous n'avons pas relevé de différences sensibles, dans les résultats, entre ces deux catégories.

L'année dernière, en septembre-octobre, la direction opta pour un logiciel originaire d'Allemagne, prêt à l'emploi et déjà pratiqué par d'autres HES. Les étudiants et étudiantes le remplirent de manière anonyme. L'avantage de ce système est d'alléger les procédures d'administration et de dépouillement. Le questionnaire a trait essentiellement aux objectifs et contenus de l'enseignement.

Il s'agit d'attribuer des notes de 1 à 6. Les commentaires sont facultatifs. Sont évalués: l'intérêt, la difficulté de la branche, la participation de la classe, la structure et la présentation de l'enseignement, l'usage des moyens didactiques, la qualité des supports de cours, la manière de noter les épreuves, les compétences sociales et d'enseignement, l'enlisement face aux attentes des étudiants.

Les questionnaires dépouillés, chaque professeur reçoit ses notes et commentaires qui servent de hase à un entretien. Il est intéressant de relever que les résultats de l'évaluation des professeurs sont souvent liés aux notes obtenues aux épreuves, relève François Burgat. Plus elles sont mauvaises, plus le jugement est sévère. Nous allons diffuser une information générale aux étudiants sans chiffres. Certains seront déçus car ils

s'attendent à un hit parade placardé. Je suis convaincu de l'utilité de l'évaluation de l'enseignement, mais pas de l'outil que nous avons testé. Certains professeurs ont été très déstabilisés et l'un d'entre eux est même parti.

Dans la salle des maîtres, un enseignant brise le silence gêné: Je trouve ce procédé scandaleux. C'est un jeu de massacre. Je connais une collègue à Delémont qui fait une dépression. Elle envisage de quitter l'enseignement. Elle est complètement déstabilisée. Son cas n'est d'ailleurs pas unique. La glace est rompue et chacun s'exprime, Une enseignante relève: Dans une même classe, certains étudiants trouvent mes supports trop maigres et d'autres trop riches. Certaines critiques me paraissent justifiées et sans doute utiles pour m'améliorer mais d'autres sont contradictoires et même irrecevables.

Un enseignant de langue se demande pourquoi les étudiants s'en prennent (au vocabulaire et à ses choix de mots. On ne peut pas apprendre une langue sans effort. Il faut bien passer par les exercices et le vocabulaire. Je m'insurge contre cette tendance qui fait croire qu'une langue s'acquiert simplement en parlant.

Une autre enseignante relève que certains étudiants font des critiques intelligentes et constructives. Certains se demandent pourquoi on n'encourage pas la mobilité et la possibilité de passer un ou deux semestres dans une HEG suisse alémanique, par exemple, ou même dans une école de même profil en Angleterre. Bien sûr, il y a aussi de bonnes choses, des étudiants racontent qu'on éveille leur envie d'apprendre et de faire des recherches personnelles.

En fait, l'exercice n'a convaincu ni la direction ni le corps enseignant. Il était trop arbitraire et les règles du jeu étaient biaisées, remarque un enseignant. Je trouve qu'il faut un minimum de dialogue, un droit de réponse tout au moins. C'est trop facile de se déverser de manière anonyme, de régler ses comptes en quelque sorte. C'est vrai qu'une grande partie de notre travail touche l'évaluation mais les étudiants ont la possibilité de s'exprimer, de discuter, d'éclaircir certains points.

Nous, nous nous sommes retrouvés sans interlocuteur, seuls, avec un goût un peu amer dans la bouche. J'ai le sentiment d'une injustice. La remarque est pertinente. Les recherches sont

unanimes sur ce point: le dialogue est indispensable à toute forme d'évaluation. Chaque partie a quelque chose à enseigner, chaque partie a quelque chose à apprendre.

#### En guise de conclusion

L'évaluation est devenue une nouvelle culture plutôt procédurale qui charrie ses propres valeurs : bien piloter, bien organiser, bien manager, bien communiquer, bien vendre son image de marque d'établissement scolaire (Demailly 2001). Il y a obligation d'efficacité mais les objectifs demeurent flous. Les acteurs butent très vite sur les finalités éthiques et sur les choix politiques de toute éducation ainsi que sur le concept d'école efficace.

L'obligation de résultats paraît aux yeux de nombreux chercheurs comme une transposition hasardeuse des principes du management de l'entreprise privée au monde de l'école. L'entreprise produit des biens et ses buts sont lucratifs; l'école est un service public chargé de former et d'éduquer. Les nouvelles pratiques d'évaluation apparaissent aussi comme une importation du modèle « consumériste » anglais.

Ces critiques sont certes fondées. Il n'empêche que l'évaluation fait partie de la culture scolaire. Pourquoi la réserver aux seuls élèves? Il est normal que l'institution et les enseignants passent par ce processus. Il faut toutefois qu'il se déroule et se construise dans un climat généreux d'ouverture et de dialogue. C'est sans doute la clé de cette quête de qualité.

Simone Forster

#### Sources

- A. Bullock et H. Thomas (1997) Schools at the Centre? A study of Decentralisation Londres: Routeledge
- J. Clarke et J. Newman (1997) The Managerial State London: Sage
- E. Delamotte (1998) Une introduction à la pensée économique en éducation -Paris : PUF
- L. Demilly (2001 ) Evaluer les politiques éducatives Bruxelles : De Boeck Université
- L. Demailly, N. Gadrey, P. Deubel (1998) Evaluer les établissements scolaires: enjeux, expériences, débats Paris: L'Harmattan, Logiques sociales
- M. Gather Thurler (1996) Les écoles en innovation : passer de l'activisme à la méthode Genève : Direction de l'enseignement primaire OCDE (1996) Evaluer et réformer les systèmes éducatifs Paris : OCDE
- P. Perrenoud (1996). L'évaluation des enseignants : entre une impossible obligation de résultats et une stérile obligation de procédure L'Educateur, 10.

L'évaluation des systèmes d'éducation : l'état de la question à la fin des années 90 - Perspectives, vol. XXVIII, N°1, mars 1998

Article paru dans Educateur, 2001, no spécial, 2-5

# Le regard historique et l'ouverture contre l'amnésie pédagogique

JEAN-FRANÇOIS DE PIETRO
COLLABORATEUR SCIENTIFIQUE IRDP

Les langues, et surtout l'enseignement des langues en Suisse, ont toujours constitué un domaine privilégié dans les travaux de Simone Forster, comme en témoigne le nombre important de ses publications portant sur ces thématiques.

Pourtant, Simone Forster n'est pas une spécialiste des théories linguistiques ni des théories de l'acquisition – et elle ne prétend pas l'être – même si elle s'en est parfois faite la porte-parole, la médiatrice auprès d'un public plus vaste, par des articles dans lesquels elle présente les travaux de ces spécialistes à propos des « créoles » (1991), à propos des développements de la neurolinguistique (2005), à propos de l'« immersion » (1995) ou de la pédagogie des échanges (1995).

Non, l'apport fondamental de Simone Forster n'est pas là. Cet apport est double. D'un côté le *regard historique* qu'elle porte sur la politique suisse d'enseignement des langues, de l'autre la sensibilité – d'ailleurs étroitement liée à son regard empreint d'histoire – dont elle fait preuve aux personnes – et en particulier ici aux enfants migrants qui parlent d'autres langues et qui, souvent, rencontrent des difficultés d'apprentissage.

Simone Forster s'intéresse donc aux langues, mais plus encore à l'histoire – des idées pédagogiques, des institutions, des langues... – et aux élèves qui parlent ces langues.

#### L'enseignement des langues en Suisse, une longue histoire

Par de nombreux écrits, et en s'appuyant sur ce regard historique, Simone Forster n'a de cesse d'interroger le fameux mythe du « plurilinguisme » helvétique, en retournant aux sources, en en dévoilant les ambiguïtés, voire les illusions. En 1998, elle débute un article sur *Les langues en Suisse* en rappelant certes que la Suisse « aurait tous les atouts pour être un modèle reconnu d'apprentissage des langues », mais qu'« il n'en est rien. La majorité des Helvètes sont incapables de lire un journal dans une autre langue nationale que la leur » (1998a, 6). Constatant qu'il n'y a guère eu, dans notre pays, « de véritable politique fédérale en matière d'enseignement des langues », elle remonte cependant à l'époque de la République helvétique (1798-1803) et du ministre Stapfer pour évoquer ce qu'une telle politique aurait pu être si l'on avait suivi ses propositions, celles de Pestalozzi, du Père Girard et d'autres, qui prônaient déjà l'enseignement précoce et immersif des langues « nationales » – car, disaient-ils, « il faut bien que les enfants d'une même famille [l'Helvétie] puissent s'entendre » ¹...

De tels rappels et retours historiques permettent à Simone Forster d'éclairer d'un jour différent les débats et problèmes actuels à propos de l'enseignement des langues: ainsi, lorsqu'elle présente les mesures politiques et pédagogiques qui ont été prises ces dernières années dans ce domaine, elle commence toujours par dessiner le contexte dans lequel elles interviennent<sup>2</sup>, puis décrit la situation dans les différentes régions, en don-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Le système éducatif mis alors en place par Stapfer n'a malheureusement pas eu de suite, les prérogatives cantonales reprenant le dessus à la chute du Directoire (*cf.* à ce propos Forster 1994). Comme le rappelle Simone Forster, ce n'est d'ailleurs que dans la Constitution de 1848 que l'allemand, le français et l'italien sont devenus des «langues nationales »; même si, avant déjà, « une bonne partie de la population parlait avec une certaine aisance divers langues et dialectes », généralement appris sur le tas, «[l']allemand était jusqu'alors la seule langue officielle de la Diète » (Educateur, 2002, 7). Et ce n'est qu'en 1938 que le romanche est à son tour devenu langue nationale – à la suite d'une votation.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Cf. entre autres Elmiger & Forster, 2005. Voici, mentionnés dans le désordre, quelques-uns de ces éléments contextuels que S. Forster aborde dans ses divers articles: montée de l'anglais, craintes des minorités linguistiques, images négatives de l'allemand en Suisse romande, recul du romanche, boom du suisse allemand, migration interne, présence croissante des langues de la migration, etc.

nant les informations, les faits, tels quels, mais vus autrement en raison du regard historique qu'elle a préalablement fourni. Comme en écho à l'injonction susmentionnée aux enfants d'Helvétie, Simone Forster nous ramène ainsi aux enjeux fondamentaux: « Dans un monde en mouvement, il faut former des enfants conscients que l'exercice d'une véritable citoyenneté implique la connaissance et la pratique des langues. » (1998a, 9). Or, parce que nous n'avons pas su écouter l'histoire, « aujourd'hui, il nous faut réapprendre la vie de famille » (1998a, 9).

Simone Forster nous rappelle ainsi à quel point l'histoire et le contexte social nous contraignent sans cesse à rouvrir le débat et à réfléchir à nouveau à notre politique linguistique – par exemple à l'occasion de la présentation du fameux *Concept général pour l'enseignement des langues*<sup>3</sup>. Là encore, c'est l'histoire – et la décision zurichoise d'introduire l'enseignement de l'anglais avant celui du français – qui bouscule la routine de la politique linguistique, plus peut-être que les travaux scientifiques.

Simone Forster, de manière constante, présente ainsi les innovations pédagogiques en les ancrant dans leur contexte et, ce faisant, en nous permettant de les comprendre. Dans ce même article, à propos de l'enseignement bilingue, elle rappelle qu'on « oublie trop souvent que le bilinguisme est une tradition scolaire en Europe. L'école, au cours de son histoire, n'a guère instruit ses élèves dans leur langue maternelle. La langue d'enseignement des collèges et des universités était le latin, véritable *lingua franca* du Moyen Age jusqu'à l'aube du XIX<sup>e</sup> siècle » (1998b, 27). Pestalozzi, de son côté, avait osé introduire « l'enseignement bilingue français-allemand dans son institut d'Yverdon ». Mais, non sans humour, Simone Forster rappelle aussi qu'une seule réforme avait survécu au naufrage de la République helvétique, « l'enseignement des sciences en langue maternelle dans les collèges ou écoles latines », et que de « brillants esprits s'insurgèrent alors (...) et prédirent une effroyable baisse de niveau » (1998b, 27). Quelle ironie de l'histoire, si l'on pense aujourd'hui aux craintes que suscite l'enseignement bilingue...

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Cf. Des petits suisses trilingues..., L'éducateur Magazine 10, 1998b, 26

Simone Forster nous rappelle également que le conflit entre Suisses romands et alémaniques à propos de l'enseignement généralisé d'une langue nationale n'est pas nouveau: dès 1948, la « CDIP / SR+Ti », sous la plume de son correspondant en Suisse allemande Edouard Blaser, soulignait « la nécessité d'enseigner l'allemand à tous les enfants de l'école obligatoire » (tout en soulignant – déjà – les difficultés de cet enseignement) , alors qu'en Suisse alémanique, l'enseignement du français était encore bien loin d'être généralisé. Les mêmes différences s'étaient d'ailleurs retrouvées après 1975, lorsque la CDIP, au niveau national, avait décidé l'introduction obligatoire et généralisée d'une langue nationale : alors que les cantons romands s'étaient montrés « bons élèves », certains cantons alémaniques – Zurich, déjà – avaient dû aller jusqu'à voter à ce propos (Educateur, 2002 ; Bulletin CIIP, 2002).

Décidément, l'histoire est instructive! Et, chez Simone Forster, elle est toujours au service de la compréhension de la situation actuelle – lorsque, par exemple, certains tentent de résister au développement de l'enseignement des langues en arguant que la priorité doit être donnée à la langue de scolarisation : comme on vient de le voir, les arguments peuvent parfois s'inverser... Faisons en sorte de ne pas répéter les mêmes erreurs et évitons de reculer comme à la fin de la République, faisons en sorte que la Suisse ne soit pas « plurilingue malgré elle » (Educateur, 2005, 14). Cela est-il utopique? Pas pour Simone Forster: « avec un brin de volonté et d'imagination, on peut soulever des montagnes » (1998b, 27).

## Une posture permanente: l'ouverture aux langues... et à ceux qui les parlent

Simone Forster ne s'arrête pas à la Suisse. Dans *Quelles langues enseigner en Europe?* (CIIP, 2007), rappelant que l'Europe, dès la Convention culturelle européenne de 1954, « a opté pour la valorisation de sa diversité et de son riche patrimoine » (42), elle retrace le parcours des instances européennes vers une prise en compte de son plurilinguisme : adoption d'un *Cadre européen de référence pour les langues* en 1997, lancement d'un premier *Portfolio des langues* en 2001, etc. Parallèlement, elle montre aussi les difficultés

et, parfois, les ambiguïtés d'une politique linguistique à l'échelle d'un continent, difficultés qui ne sont pas sans rappeler celles de la Suisse confrontée à son fédéralisme.

Simone Forster ne s'arrête ni aux langues nationales, ni aux langues « officielles », ni même – et surtout – aux langues: ce qui l'intéresse plus encore, ce sont les gens qui parlent ces langues, les enfants avant tout. C'est donc tout naturellement que la question des langues est liée chez elle à celle de l'intégration linguistique et culturelle des élèves migrants³. Dans Comment l'école suisse intègre les enfants étrangers (2005), suivant la même approche que pour l'enseignement des langues, elle dresse ainsi un tableau très parlant de la situation de ces enfants dans les classes suisses, en la reliant à la situation générale de la population étrangère (pays d'origine, statut, politique à leur égard...) et en remontant le cours de l'histoire de la migration en Suisse. Le texte, sous le paravent d'une information factuelle qui est toujours irréprochable, aboutit cependant – malgré les bonnes intentions de la Confédération et les mesures très diverses et inégales prises par les cantons – au constat sévère d'un certain échec et d'une inégalité évidente d'accès aux filières d'étude privilégiées (2005, 88).

Et c'est ainsi, en s'appuyant sur ces données solidement étayées, que Simone Forster défend *l'air de rien* sa propre position, d'ouverture à la diversité, à la pluralité, d'ouverture aux autres surtout. Réagissant aux initiatives récentes de quelques cantons de créer des classes séparées pour élèves issus de la migration lorsque le pourcentage de ceux-ci deviendrait trop élevé, elle constate: « Il est vrai que tout n'est pas rose dans le domaine de l'intégration. Il ne s'agit pas de faire de l'angélisme, ni d'ignorer les difficultés et les violences de certains adolescents déracinés, en conflit identitaire et en échec scolaire. L'intégration pose des problèmes mais il est faux de créer des ghettos car le problème n'en est qu'aggravé » (2005, 92). Pour elle, « [u]ne classe multiculturelle permet une extraordinaire ouverture sur le monde et ses cultures. C'est plutôt une chance qu'un handicap. » (92). Or, là encore, c'est l'histoire qui lui permet d'étayer solidement cette

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Voir, par exemple, Forster 1993, 1994, 1996, 2008 a et b.

conviction: Simone Forster nous rappelle en effet, avec propos, qu'à la fin du XIXe siècle l'école avait dû relever l'immense défi de l'intégration des enfants du peuple, « une masse tumultueuse, en guenilles, souvent misérable et affamée qui parlait patois » et que, « [e]n dépit de toutes ces difficultés, l'école parvint à apprendre à lire, à écrire et à compter à ces nombreux enfants ». Un siècle après, plus de 90 % des élèves suivent une formation du secondaire II: « L'école est donc une puissante machine à intégrer mais il lui faut un peu de temps » (2005, 92).

#### Finalement, un regard humaniste sur la société

Les langues, comme l'architecture scolaire, comme les inégalités entre hommes et femmes, sont un magnifique révélateur d'une société. Il n'est qu'à penser – autre sujet auquel Simone Forster s'est intéressé (1996; 1997) – aux préjugés et aux stéréotypes dont elles, et les gens qui les parlent, sont l'objet. C'est pour cela, me semble-t-il, que Simone Forster s'y est tant consacrée, avec son regard d'historienne, en se préoccupant sans cesse de rendre accessibles les connaissances enfouies dans les méandres du temps, les connaissances les plus complexes aussi, pour lutter précisément contre les idées toutes faites, contre les préjugés, pour le bénéfice de la société, de l'école et surtout... des enfants.

#### Bibliographie

Elmiger, D. & Forster, S. (2005). La Suisse face à ses langues: histoire et politique du plurilinguisme, situation actuelle de l'enseignement des langues. Neuchâtel: IRDP (05.5)

Forster, S. (1991). Créoles et identités. Coordination, 39, 6-7

Forster, S. (1993). Les enfants de l'immigration à l'école. Neuchâtel : IRDP (Ouvertures 93.403)

Forster, S. (1994). L'éveil au langage ou la Tour de Babel au quotidien. Educateur, 6, 62-63

Forster, S. (1994). Philippe-Albert Stapfer: premier Ministre suisse de l'instruction publique. *Coordination.* 44. 28-29

Forster, S. (1995). L'immersion: une manière d'apprendre les langues. Educateur, 9, 26-29

Forster, S. (1995). Sur les chemins des échanges de classes. Educateur, 6, 65-67

Forster, S. (1996). Suisses allemands, Suisses romands: regards croisés. Educateur, 5, 25-27

Forster, S. (1996). Une école ouverte aux langues. Educateur, 5, 34-35

Forster, S. (1997). Les langues et leurs images. Educateur, 9, 22-23

Forster, S. (1998a). Les langues en Suisse. Babylonia, 4, 6-9

Forster, S. (1998b). Des petits Suisses trilingues.... Educateur, 10, 26-27

Forster, S. (2002). De quelques éclairages sur l'histoire de l'enseignement des langues. *Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 10, 2-3* 

Forster, S. (2002). Le quadrilinguisme de la nouvelle loi sur les langues. Educateur, 3, 10-11

Forster, S. (2002). Quelles langues apprendre à l'école primaire? Educateur, 3, 6-7

Forster, S. (2005). Comment l'école suisse intègre les enfants étrangers. In V. Conti & J.-F. de Pietro (éds), *L'intégration des migrants en terre francophone: aspects linguistiques et sociaux: actes du séminaire de Neuchâtel, Suisse, 4-5 décembre 2001* (pp. 83-93). Le Mont-sur-Lausanne: Loisirs et pédagogie (LEP); Neuchâtel: CIIP, Délégation à la langue française (DLF)

Forster, S. (2005). Comment le cerveau apprend les langues. Educateur, no spécial, 12

Forster, S. (2005). Petite histoire des lois sur les langues : comment la Suisse devint officiellement un pays plurilingue. *Educateur, no spécial,* 13-14

Forster, S. (2007). Quelles langues enseigner en Europe? *Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 21, 42-44* 

Forster, S. (2008), La Suisse et ses étrangers en chiffres, Educateur, 4, 26-27

Forster, S. (2008). Quand les étrangers venaient de Suisse alémanique. Educateur, 4, 40

Lüdi, G. et al. (1998). Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire?: rapport d'un groupe d'experts mandaté par la Commission Formation générale pour élaborer un "Concept général pour l'enseignement des langues" à la CDIP. Berne: CDIP

## Quelles langues apprendre à l'école primaire?

2001 fut l'Année européenne des langues. Ce bel élan vers le dialogue des cultures n'a guère aidé les Helvètes à sortir de leur crise linguistique. En effet, depuis plus d'un an, les vingt-six responsables cantonaux des départements de l'instruction publique sont divisés sur la première langue à enseigner à l'école primaire.

Zurich avait ouvert la brèche de l'anglais, en 1997, avec sa volonté d'introduire son enseignement dès la première année. Cette initiative fut interprétée comme un coup de canif dans la politique de coordination de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. Les cantons romands y virent une conversion à l'american way of life et un dédain pour la culture française. Certains cantons alémaniques ne ménagèrent pas non plus leurs critiques. Aujourd'hui quelque quinze cantons de Suisse alémanique sont plutôt favorables à l'apprentissage prioritaire de l'anglais. Restent onze cantons qui défendent la primauté d'une langue nationale: ceux de Suisse romande, les cantons bilingues (Berne, Fribourg, Valais), Bâle-Campagne, Soleure, les Grisons et le Tessin. Les autorités de Suisse romande ont donc décidé de commencer l'étude des langues étrangères par celle de l'allemand dès la troisième année. Veulent-elles faire figure de bons élèves de la cohésion nationale? Oui et non. Oui, car cet élan vers l'allemand s'inscrit dans un affrontement très médiatisé contre Zurich. Non, car la Suisse romande a œuvré de longue date pour l'apprentissage de l'allemand dès l'école primaire. Elle a introduit son étude bien avant que les cantons alémaniques ne fissent de même pour le français. En 1948, la Conférence des chefs des départements de l'instruction publique de Suisse romande insistait sur la nécessité d'enseigner l'allemand à tous les enfants de l'école obligatoire. A cette époque, cette discipline était pratiquée dans tous

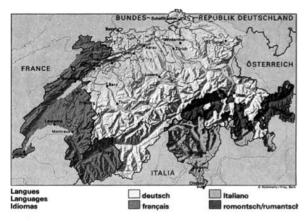
les cantons latins et certains d'entre eux – Genève, Vaud, Neuchâtel – commençaient en sixième. En Suisse alémanique, l'enseignement du français était alors loin d'être généralisé. S'il existait, il n'était souvent réservé qu'aux élèves les plus doués. Enseigner le français à l'école primaire en Suisse alémanique, c'est déjà du trilinguisme, relevait Edouard Blaser, correspondant de la revue « Études pédagogiques » en Suisse alémanique.

#### Du côté des parents d'élèves

Les parents de Suisse romande sont nombreux à déplorer le choix de l'allemand. Ils expriment souvent leur grogne dans les soirées de parents d'élèves. Pourquoi commencer par l'allemand alors que les enfants sont plus motivés par l'anglais? Autres remarques: Ce n'est pas l'allemand que parlent les Suisses allemands mais le dialecte. Communiquer en hochdeutsch ou en anglais, c'est tout aussi artificiel. Un professeur de chimie bâlois: Si la Suisse veut défendre sa position dans la recherche internationale, il faut une excellente pratique de l'anglais. Commençons par cette langue. Je soupçonne la Suisse romande de vouloir donner une leçon de patriotisme aux Zurichois. Étrange tout de même que les Suisses romands deviennent les défenseurs de l'allemand; ca n'a jamais été leur tasse de thé.

L'enquête de l'institut de sondage Iso-Public, de septembre 2000, révèle toutefois que 48% des personnes interrogées de Suisse romande optent pour l'enseignement de l'allemand précoce et 45% pour l'anglais. Les jeunes s'avèrent beaucoup plus favorables

à l'anglais. En Suisse alémanique, les pourcentages s'élèvent à 29 pour le français et 65 pour l'anglais. Outre-Sarine, la pratique de l'anglais entraîne une hausse de salaire de 25% contre 12% pour le français. En Suisse romande, par contre, l'allemand paie mieux que l'anglais (23% contre 16% de gain salarial). L'anglais est devenu la langue de communication interne et externe des grandes entreprises suisses de l'industrie chimique, pharmaceutique, de la télécommunication, des finances et de l'exportation.



Répartition des langues en Suisse

#### Les langues en Suisse: une longue histoire

II faut attendre la Constitution de 1848 pour que l'allemand, le français et l'italien deviennent des langues nationales. L'allemand était jusqu'alors la seule langue officielle de la Diète. Sous l'Ancien Régime, les langues et les patois étaient nombreux et la société déjà très pluriculturelle. Une étude de l'historien Norbert Furrer montre qu'une bonne partie de la population parlait avec une certaine aisance divers langues et dialectes. Elle les apprenait sur le tas, sans pression normative. Les langues et les idiomes se superposaient

en diverses strates: au sommet, les langues des gens lettrés, le latin, le grec et l'hébreu puis les langues de chancellerie qui devinrent langues nationales et, au bas de l'échelle, les multiples patois alémaniques et latins. Nombre de personnes pratiquaient alors un ou plusieurs dialectes de souches linguistiques différentes (latine et germanique par exemple) ainsi qu'une ou deux langues standards. La société était très intégrée à l'Europe. Les commerçants suisses s'activaient sur tous les grands marchés et les mercenaires bataillaient dans les armées. Autant d'activités qui exigeaient de bonnes pratiques des langues.

Dès que l'école publique et obligatoire fut instituée, à la fin du XIXº siècle, la question des langues devint cruciale. En Suisse romande, les nombreux migrants de Suisse alémanique revendiquèrent le droit de scolariser leurs enfants dans des écoles qui leur fussent réservées. Cette exigence fut balayée au nom de la territorialité des langues. Ce même principe prive aujourd'hui tous les enfants suisses qui sont scolarisés dans une autre langue nationale que la leur des cours de langue que fréquentent les enfants des autres cultures. La nouvelle loi veut corriger cette injustice.

#### Ou'allons-nous faire?

L'enseignement des langues devient un sujet d'affrontements. L'initiative parlementaire Berberat du 21 juin 2000, qui exige que la deuxième langue enseignée soit une langue officielle risque de jeter de l'huile sur le feu. Acceptée par le Conseil national le 22 mars 2001 (72 voix contre 67), elle va déboucher sur un projet de modification de la Constitution qui devra être voté. Les cantons voient d'un mauvais œil l'intrusion de la Confédération dans leur sphère de compétences; ils ont déjà peine à accepter l'avant-projet de loi qui met en musique le nouvel article constitutionnel sur les langues. Quant au peuple suisse, il risque fort de plébisciter l'apprentissage de l'anglais car notre plurilinguisme est de

#### À bonne école

plus en plus perçu comme un accessoire superflu, voire un fardeau (Büchi 2000).

Dommage, car ces multiples cultures sont notre richesse et l'apprentissage des langues est un voyage qui ouvre l'esprit sur une autre manière de vivre et de penser. Pourquoi perdre notre énergie à gloser sur la stérile opposition: langue nationale ou anglais? Laissons les

cantons faire leurs expériences et mettons-nous d'accord sur des objectifs clairs et précis d'apprentissage pour la fin de l'école obligatoire dans une deuxième langue nationale et en anglais. Ce qui compte, c'est de tirer parti de notre diversité en multipliant les échanges et les contacts entre enseignants, élèves et écoles.

Simone Forster

#### Références

Christophe Buchi, Mariage de raison. Romands et Alémaniques: une histoire suisse. Lausanne: Editions Zoé, 2000 Norbert Furrer, Die viersprachige Schweiz: Sprachkontakte in der vorindustriellen Gesellschaft. Zurich: Ed. Chronos, 2001 François Grin, Compétences et récompenses. La valeur des langues en Suisse. Fribourg: Editions universitaires, 1999 (Furrer) Marie-Jeanne Krill, Une Suisse aux quarante langues. Dans Horizons-magazine suisse de la recherche N° 48, mars 2001

Anna Lietti, Pour une éducation bilingue. Paris: Payot, 1994

Georges Ludi, Bernard Py. Changement de langage et langage du changement, aspects linguistiques de la migration interne en Suisse. Lausanne : L'Age d'homme, 1999

Max Mittler, Wieviel Englisch braucht die Schweiz? Unsere Schulen und die Not der Landessprachen. Frauenfeld, Stuttgart, Vienne: Verlag Huber, 1998

Article paru dans Educateur, 2002, 3, 6-7

# Des petits Suisses trilingues...

Le groupe d'experts mandaté par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a présenté son concept général pour l'enseignement des langues en Suisse. La conférence de presse s'est déroulée à Berne, le 19 août, en pleine rentrée scolaire. La paix des langues, cette fragile construction helvétique, menacée par les tapages zurichois, paraît rétablie. Une embellie avant de nouveaux orages?

Assurer la cohésion nationale est un exercice qui tient de plus en plus de l'acrobatie. Le problème est récurrent dans notre pays, sans cesse tiraillé par les problèmes linguistiques. On s'en souvient. Le Conseil d'éducation du canton de Zurich adoptait, en janvier 1997, un projet d'enseignement de l'anglais obligatoire dès la 8<sup>e</sup> année. Une heure hebdomadaire de français était retranchée de l'horaire. En 9e année, l'enseignement du français et de l'italien devenait facultatif. Le conseil décidait aussi d'introduire l'anglais, dès 7 ans, dans 180 classes expérimentales. La paix des langues était en danger. Il y eut de violents orages dans le landerneau de l'éducation. Zurich, qui avait tant rechigné à introduire le français précoce, sacrifiait la seconde langue nationale au profit de l'anglais de Bill Gates, plus rémunérateur sur le marché du travail de Suisse alémanique.

Dans l'urgence, la CDIP - qui venait de dissoudre sa commission Langue 2 - charge quinze experts d'élaborer un concept général d'enseignement des langues. Février 1998: nouveau coup de théâtre. Ernst Buschor, chef du Conseil d'éducation du canton de Zurich, annonce son intention d'introduire des cours d'informatique et l'anglais par immersion dès la première primaire. Ce projet commence à l'automne dans des classes expérimentales et se généralisera à la rentrée 1999. Le pavé zurichois a le mérite de relancer le débat et d'obliger les instances éducatives à réfléchir à leur politique linguistique. L'anglais deviendra-t-il la langue de communication des Helvètes? Il l'est déjà souvent dans le monde des affaires et de la recherche. Toutefois, l'an-

glais n'est pas tout. Pour trouver sa place sur le marché de l'emploi, il faut aussi savoir d'autres langues. En Suisse romande, l'allemand paie mieux que l'anglais.

### Vers une éducation plurilingue

La commission d'experts dirigée par Georges Lüdi, linguiste bâlois, juge stérile l'opposition de l'anglais à l'une des langues nationales. Les arguments économiques plaident pour un répertoire langagier large et contre une solution « English only » asphyxiante. Tous les enfants apprendront certes l'anglais, mais aussi et surtout une deuxième langue nationale (allemand, français). Ils auront, en outre, la possibilité d'apprendre d'autres langues (troisième et quatrième langue nationale, langues des enfants migrants). Les écoles doivent offrir une troisième langue, les enfants ne sont pas tenus d'en suivre l'enseignement. Donc une culture trilingue pour tous avec des objectifs d'apprentissage plus élevés qu'aujourd'hui. Cette exigence s'avère compatible avec la politique linguistique du Conseil de l'Europe, laquelle recommande la maîtrise de deux langues étrangères au moins, soit une langue de proximité et une langue internationale (anglais, allemand).

En principe, les cantons germanophones apprennent le français et les cantons francophones l'allemand (Grisons, Tessin, Uri exceptés). Les cantons sont libres de choisir l'ordre d'introduction des langues étrangères. L'essentiel est qu'ils respectent les objectifs fixés au terme de la scolarité, lesquels sont plus exigeants

pour la seconde langue nationale que pour l'anglais. L'apprentissage de la première langue commence au plus tard en deuxième année; celui de la deuxième langue au plus tard en cinquième et celui de la troisième au plus tard en septième. Les enfants des classes enfantines suivent des activités d'éveil au langage. Cette approche, développée en Grande-Bretagne dans des classes multiculturelles, sensibilise les enfants à l'existence des langues. Il ne s'agit pas d'une nouvelle discipline, mais d'activités qui stimulent l'intérêt pour le fonctionnement de la langue maternelle et des langues étrangères.

Education trilingue pour tous. L'objectif à vrai dire n'est pas nouveau. En 1948, dans les Études pédagogiques, soit l'annuaire de l'instruction publique de Suisse, Edouard Blaser le recommandait déjà: L'unité de la Suisse, qui paraît à beaucoup d'étrangers une sorte de miracle, suppose entre les peuples qui la composent des relations de société. Ces rapports ont pour condition la possibilité de se comprendre. Il faut donc que, d'une manière ou d'une autre, l'obstacle de la diversité linguistique soit levé. En un mot, la volonté ou la nécessité de vivre en commun oblige les Suisses à apprendre les langues les uns des autres. Strictement, tout Suisse devrait être au moins trilingue. (...).

## Commencer par l'anglais ou par l'allemand?

Les Zurichois sont satisfaits. Ils peuvent introduire l'anglais précoce. Ils devront toutefois faire en sorte que les élèves maîtrisent mieux le français que l'anglais au terme de la scolarité obligatoire. Il leur faudra donc organiser un enseignement intensif de français. Les cantons se trouvent face à cette alternative: commencer par l'anglais ou par la seconde langue nationale? Consulter les spécialistes n'est pas d'un grand secours, car leurs avis divergent. D'aucuns pensent que l'anglais sert d'amorce et ouvre la voie des autres langues. Il déclenche l'envie d'apprendre parce que pour les enfants - et leurs parents - l'anglais c'est cool. D'autres préconisent l'allemand ou le français d'abord. De 4 à 8 ans, les enfants acquièrent une deuxième langue

de façon quasi naturelle et intuitive. Ils apprennent deux instruments de pensées, deux cultures sans grande difficulté. Il faut donc tirer parti de ces fugitives facultés pour des langues réputées difficiles. On aurait peut-être la chance d'échapper ainsi à l'irruption des préjugés contre l'allemand (ou le français) qui, comme l'acné, jaillissent soudain à l'adolescence et compromettent les apprentissages. La cohésion nationale s'en trouverait renforcée. Le libre choix de déterminer l'ordre d'introduction des langues risque de compromettre la coordination et d'entraver la mobilité. Afin de pallier cette difficulté, les experts recommandent la concertation et les décisions régionales dans le cadre de conventions intercantonales. Un vœu pieux? L'avenir le dira.

## L'enseignement bilingue

Le rapport est formel: l'enseignement bi- pluri-lingue, selon des formules diverses, doit être encouragé, expérimenté et encadré à large échelle. C'est sans doute l'unique manière d'atteindre les ambitieux objectifs fixés par la commission. De plus, on évite de surcharger les horaires en ajoutant des leçons supplémentaires. Certaines disciplines connaissance de l'environnement, activités créatrices sur textiles, rythmique, mathématiques - sont dispensées dans une langue étrangère. Les enfants exercent la langue en même temps que les maths, par exemple. En Suisse, aujourd'hui, seuls les enfants romanches apprennent l'allemand de cette manière, et ca marche. Sous l'impulsion des parents, des expériences d'enseignement bilingue éclosent, surtout en Valais (Sierre dès 1993-1994) et dans le canton de Fribourg. Les modèles sont nombreux: enseignement bilingue précoce (classes enfantines), moyen (dès la troisième année) ou tardif (enseignement secondaire, premier cycle) avec un enseignant bilingue ou deux enseignants des deux langues. Enseignement bilingue ne signifie pas immersion totale sans recours à la langue maternelle. Il faut de la souplesse. L'essentiel est de stimuler le goût d'apprendre dans une langue étrangère. Cette pratique a la cote aujourd'hui. Partout où elle est proposée, la

demande dépasse l'offre. A Monthey, par exemple, les parents se pressent pour obtenir une place dans la classe enfantine bilingue. Les enfants sont tirés au sort (Le Temps, 21 août 1998).

Les premiers résultats d'évaluation des classes valaisannes montrent que les enfants passent sans heurt d'une langue d'enseignement à l'autre. Ils comprennent rapidement les consignes et tout ce qui a trait à la vie scolaire. Bien sûr, au début, ils peinent un peu à suivre l'enseignement d'une discipline prodigué en langue seconde. Ce retard est toutefois vite rattrapé, car, au terme de l'année scolaire, les résultats sont comparables à ceux des classes témoins monolingues. Les élèves de l'enseignement bilingue réussissent comme les autres dans toutes les disciplines avec, en plus, de meilleures compétences linguistiques. Ils saisissent mieux la langue seconde, s'expriment avec plus d'aisance et l'écrivent mieux. Etonnant? Pas vraiment.

### L'école secondaire était jadis bilingue

On oublie trop souvent que le bilinguisme est une tradition scolaire en Europe. L'école, au cours de son histoire, n'a guère instruit ses élèves dans leur langue maternelle. La langue d'enseignement des collèges et des universités était le latin, véritable lingua franca du Moyen Age jusqu'à l'aube du XIXe siècle. En Suisse, en 1803, une seule réforme éducative survit au naufrage de la République helvétique: celle de l'enseignement des sciences en langue maternelle dans les collèges ou écoles latines. De brillants esprits s'insurgèrent alors contre cette perte de culture et prédirent une effroyable baisse de niveau. Le latin était la langue de la classe, de la connaissance, la langue maternelle, celle du préau. Deux ans plus tard, en 1805, Pestalozzi introduisit l'enseignement bilingue français-allemand, dans son institut d'Yverdon. On changeait de langue d'enseignement toutes les deux heures. Les classes étaient

cosmopolites et la pratique des langues faisait partie de la vie quotidienne.

### Echanges de classes et d'enseignants

Une pratique quotidienne, c'est aussi un objectif préconisé par le rapport. Les langues s'apprennent vraiment quand elles se vivent. Si l'on introduit l'allemand en deuxième année, par exemple, il faut s'assurer que les enfants saisissent son existence réelle. On observe souvent, en effet, que la principale difficulté d'apprentissage d'une langue demeure le caractère artificiel de son enseignement. Les discours sur l'utilité des compétences linguistiques dans une future pratique professionnelle ne convainquent guère les enfants. Les échanges de classes ou d'enseignants permettent de démontrer la vie des langues et le plaisir qu'on peut éprouver à les apprendre. Le rapport insiste donc sur l'importance des échanges. Echanges de classes, échanges d'enseignants.

La Suisse est dépourvue de matières premières, mais elle est un pays quadrilingue. Une richesse qu'on n'exploite guère. Il est temps, dans une société qui ne cesse de clamer les vertus de la mobilité, d'instaurer les échanges sur une grande échelle. Pourquoi les jeunes enseignantes et enseignants, à l'issue de leur formation. ne devraient-ils pas pratiquer leur métier dans une autre région linguistique durant un an au moins? Une manière simple d'instaurer l'enseignement bilingue. Par exemple: un Genevois enseigne en français la connaissance de l'environnement dans une ou deux écoles zurichoises. Il va ainsi pratiquer l'allemand et s'initier à d'autres manières de vivre et de faire la classe. Il est payé par son canton. L'article 116 de la Constitution permet et encourage aujourd'hui de telles pratiques. Utopique? Sans doute. Mais avec un brin de volonté et d'imagination, on peut soulever des montagnes...

Simone Forster

Article paru dans Educateur, 1998, 10, 26-27

# Les langues en Suisse

La Suisse aurait tous les atouts pour être un modèle reconnu d'apprentissage des langues. Or, il n'en est rien. La majorité des Helvètes sont incapables de lire un journal dans une autre langue nationale que la leur. Les représentations négatives que les communautés linguistiques se font les unes des autres freinent les apprentissages. Elles sont relayées par nos systèmes éducatifs, jaloux de leurs prérogatives et peu enclins à exploiter le parti fantastique qu'on peut tirer de notre richesse linguistique.

### Au temps de la République helvétique

Il n'y a jamais eu, dans notre pays, de véritable politique fédérale en matière d'enseignement des langues. Fait exception, toutefois, l'époque de la République helvétique (1798-1803). Philippe-Albert Stapfer a 32 ans lorsque le Directoire le nomme, en 1798, Ministre des Arts et des Sciences. Il est chargé de mettre sur pied un système national d'éducation. Le jeune ministre est un esprit éclairé, un visionnaire. Il veut créer de bonnes écoles pour le peuple, former des maîtres, développer l'enseignement des langues vivantes et des sciences dans les collèges, créer une université nationale. Stapfer fait appel aux pédagogues de son temps : Pestalozzi et le Père Girard. En 1799, il envoie un questionnaire à toutes les écoles afin de se renseigner sur l'état de l'instruction des enfants du peuple. Les résultats s'avèrent désastreux. Les écoles élémentaires sont dans un état lamentable et ne servent qu'à l'enseignement d'un catéchisme rudimentaire. Aucune loi n'en impose la fréquentation. Seuls les cantons protestants déploient quelques efforts en matière d'éducation publique. La ville de Bâle, par exemple, a ouvert des écoles primaires pour les enfants des fabriques. L'enseignement se borne à l'épellation, à la lecture et à la mémorisation du catéchisme. En octobre 1799, Stapfer soumet un projet de loi scolaire au Directoire. Il déclare l'instruction élémentaire obligatoire pour les deux sexes. Les enfants commencent leurs

classes à 6 ans et les terminent à 15 ans. L'apprentissage de l'allemand et du français langue seconde doit débuter dès la première année (Daguet, 1896).

Le Père Grégoire, cordelier de Fribourg, soumet à Stapfer son «Projet d'éducation publique pour la République helvétique »1. On y lit déjà la nécessité de l'apprentissage des langues nationales : l'Helvétie est partagée entre l'allemand, le français et l'italien, et il faut bien que les enfants d'une même famille puissent s'entendre. Le Père Girard préconise donc l'étude de la langue d'enseignement ou maternelle (n'oublions pas que les enfants suisses romands, alémaniques et tessinois parlent patois) et, dès les deux premières années de l'école seconde (vers 8-9 ans), celle de la langue allemande dans la partie française et italienne de la République, la langue française dans la partie allemande. L'apprentissage de la langue seconde se fera avec l'enseignement d'une discipline: la géographie. Les enfants apprendront l'allemand ou le français à l'aide d'un manuel de géographie rédigé en allemand ou en français. Je pense que ce sujet rendra l'étude de la langue intéressante et fera connaître à l'élève les mots et les tournures les plus usitées dans le commerce de la vie, tout en l'instruisant sur des choses qu'il est bon de savoir. En seconde année, le Père Girard préconise l'étude de l'allemand ou du français, langues secondes, à l'aide d'un manuel de logique. La logique et l'exposé amèneront par leur contenu les mots et les constructions que la géographie n'aura pas fournis, je veux dire les

GIRARD, Grégoire (1924): Projet d'éducation publique pour la République helvétique, in: Annuaire de l'instruction publique en Suisse, Payot, p. 113-166.

mots et les expressions qui rendent les idées abstraites. Ainsi, l'élève parcourra toute l'étendue des deux langues.

Stapfer va tenter de réaliser son projet éducatif dans un pays divisé qui sert de champ de bataille aux armées étrangères. A la chute du Directoire, l'enseignement redevient une compétence cantonale. Stapfer a toutefois laissé derrière lui une réforme: celle de l'enseignement en langue maternelle dans les collèges et écoles latines. En outre durant la Restauration et le retour en force de l'ancien régime, Pestalozzi, dans son Institut d'Yverdon (1805-1825), instruit, selon sa célèbre Méthode, nombre d'enfants venus de toute l'Europe. Il pratique l'enseignement bilingue. On passe de l'allemand au français toutes les deux heures.

### La montée de l'anglais

Aujourd'hui, l'intrusion de l'anglais vient bouleverser nos fragiles équilibres linguistiques. Certains cantons sont tentés de faire passer l'enseignement de l'anglais avant celui de la deuxième langue nationale. Les statistiques montrent, en effet, que dans les cantons de Schwyz, de Nidwald et de Zoug, l'anglais est plus parlé que le français<sup>2</sup>. Un sondage de l'hebdomadaire Facts de novembre 1997 révèle que 60% des Alémaniques estiment que l'anglais doit être enseigné en priorité dès l'école primaire. Du côté de la Suisse romande, même plébiscite pour l'anglais: 57%. Au Tessin, selon un sondage du Corriere del Ticino, le 52.7%. L'anglais de Bill Gates est devenu la langue des milieux de l'économie et de la recherche scientifique, deux mondes qui comptent. Dès lors, pourquoi encombrer la cervelle de nos enfants avec les langues nationales? Apprenons l'anglais et on finira peut-être par se comprendre. De toute manière, l'apprentissage des langues nationales n'enthousiasme guère les élèves. Les jeunes Romands trouvent l'allemand sans charme, lui font grief de ses genres et de ses déclinaisons. Les clichés et représentations négatives surgissent à l'adolescence comme les premiers boutons d'acné (UNESCO, 1995).

En 1948, l'Annuaire de l'instruction publique en Suisse signale que le Welsche n'étudie pas l'allemand pour son plaisir. Il faut qu'il y soit forcé. Ceux qui sont chargés d'enseigner l'allemand à la jeunesse romande ne peuvent compter que dans des cas exceptionnels sur l'appui de la famille et de l'opinion. Les choses n'ont guère changé. A cette époque déjà, les élèves de Suisse alémanique commençaient l'étude du français bien après que ceux de Suisse romande n'eurent entrepris celle de l'allemand. Pourtant, leur connaissance du français était meilleure que celle de l'allemand des Suisses romands. Nos compatriotes d'outre-Sarine s'adonnent à l'étude du français avec un zèle que des considérations utilitaires ne suffisent pas à expliquer. Et l'auteur d'attribuer cet engouement pour la langue de Molière à ses qualités d'élégance, de clarté, de netteté.

### Les craintes des minorités linguistiques

Les minorités linguistiques se sentent menacées. Elles redoutent surtout l'empiètement du suisse allemand. Ces craintes sont-elles fondées? L'Office fédéral de la statistique, à partir du recensement de la population de 1990, fait le point sur la situation des langues. Les rapports entre les trois grandes langues nationales sont stables. Le suisse allemand est la langue dominante avec 64% de la population; suit le français avec 19%. l'italien avec 8 % et le romanche avec 0,6 %. Depuis 1970, le français gagne d'importance et le nombre de ses locuteurs va croissant du fait d'une bonne intégration des migrants essentiellement. Les spécialistes affirment que depuis quelques décennies, la part des germanophones dans la population suisse régresse alors que celle des francophones, après avoir enregistré en 1970, son niveau le plus bas (18%), ne cesse d'augmenter et, en atteignant en 1990 19,2%, elle a dépassé le pourcentage relevé en 1960<sup>3</sup>. En 1990, 94 % des francophones habitent la Suisse romande, 97 % des germanophones la

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> (1997) Le Paysage linguistique de la Suisse: Recensement fédéral de la population 1990, Berne, OFS

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Le Paysage linguistique de la Suisse, idem

Suisse alémanique, 47% des italophones le Tessin et les vallées italophones des Grisons, et 49% des Romanches les vallées grisonnes romanches. Les frontières linguistiques entre les territoires des trois langues nationales principales demeurent stables. La situation est, par contre, dramatique pour le romanche de plus en plus menacé par l'extension du suisse allemand. Le phénomène de la germanisation s'amplifie aux Grisons. Seuls 39% des habitants des régions traditionnellement romanches déclarent le romanche comme leur langue maternelle. Et ce taux ne cesse de baisser

### La vague du suisse allemand

Outre les turbulences de l'anglais surgit aujourd'hui la question du boom du suisse allemand. La vague du dialecte prend une ampleur sans précédent depuis la fin des années 60. Toujours d'après le dernier recensement, 99% des germanophones vivant en Suisse alémanique parlent le suisse allemand à la maison et 5% le suisse allemand et l'allemand standard. Le schwyzertütsch est l'idiome de tous les jours, de tous les milieux sociaux et de toutes les circonstances de la vie. A l'oral l'allemand standard est réservé à certaines émissions de radio et de télévision, aux débats parlementaires et aux délibérations des tribunaux. Il n'est quasi jamais parlé dans les régions rurales traditionnelles. Seuls les cols blancs en font usage au travail quand ils ont affaire à des Romands ou à des Tessinois. Ils déclarent d'ailleurs qu'ils ne s'y sentent pas à leur aise et qu'ils préfèrent l'anglais ou même le français. Les étrangers pratiquent aussi plus le suisse allemand que l'allemand. Par contre, la minorité latine qui vit en Suisse alémanique s'exprime en allemand standard. Ses enfants préfèrent le suisse allemand mais ils obtiennent souvent de meilleurs résultats en allemand que leurs camarades suisses alémaniques. Les autorités éducatives de Suisse alémanique exigent, en général, que l'allemand soit la langue d'enseignement dès la troisième année. Cette prescription n'est pas respectée. Les cantons bilingues

et les cantons urbains sont ceux qui font le plus usage de l'allemand standard dans les classes. Cette langue demeure cependant étrangère aux élèves. Elle est avant tout fonctionnelle.

Le schwyzertütsch était jusque dans les années 60 une langue exclusivement orale. Aujourd'hui, il s'écrit de plus en plus. Face à la situation de concurrence du schwyzertütsch et de l'allemand, nombre de personnes prennent parti pour le dialecte. Elles considèrent qu'il est juste que nous utilisions le schwyzertütsch même par écrit partout où il n'existe pas de raisons contraignantes de passer à l'allemand (Baur 1983). Cette position inquiète nombre d'écrivains suisses alémaniques comme Adolf Muschg et Hugo Loetscher, qui plaident pour un renforcement de l'allemand standard à l'école et dans la vie quotidienne. La vague du schwyzertütsch, affirmentils, prétend renforcer la culture suisse alémanique. Elle contribue en fait à son isolement et à son appauvrissement.

## Les langues nationales hors de leur foyer

Les statistiques révèlent qu'une forte minorité de francophones vit à l'extérieur de Suisse romande mais que, au cours de ces dernières années, son importance va diminuant en Suisse alémanique. Elle augmente, par contre, légèrement au Tessin. Bâle-Ville enregistre le plus grand nombre de francophones. Suivent Zurich, St.-Gall et Lucerne.

Entre 1985 et 1990, 71 % des italophones qui ont quitté leur région ont opté pour la Suisse alémanique. L'italien est plus parlé en Suisse alémanique qu'en Suisse romande. Il y est d'un usage plus courant à l'école et dans le monde professionnel. Dans de nombreuses villes de Suisse alémanique, l'italien est la deuxième langue nationale la plus parlée tant par les étrangers sur leur lieu de travail que par les Suisses.

Enfin, le suisse allemand régresse hors de Suisse alémanique. Depuis 1980, la part des germanophones

en Suisse latine ne cesse de diminuer. Elle s'accroît au contraire dans les régions romanches des Grisons.

### Les langues de la migration

Les langues de la migration viennent se greffer sur la complexité linguistique helvétique. En 1990, 9% de la population n'a pas indiqué une des langues nationales comme langue principale. La Suisse comptait alors 18% d'étrangers. Les langues les plus parlées sont: l'espagnol, les langues slaves méridionales, le portugais, le turc, l'anglais, l'albanais, les langues slaves de l'est et de l'ouest, l'arabe. La majeure partie des personnes de langue espagnole et portugaise vit en Suisse romande; la majorité de celles qui parlent les langues slaves du Sud et le turc, en Suisse alémanique. Les statistiques montrent que l'intégration linguistique est meilleure en Suisse romande.

### Les langues à l'école

L'introduction précoce de l'apprentissage d'une seconde langue nationale date des années 80. Elle suivait les recommandations de la CDIP de 1975. Celleci préconisait son introduction dès la 4<sup>e</sup> ou 5<sup>e</sup> année. Il s'agissait de favoriser une attitude positive face an pluralisme linguistique, de saisir les aspects culturels des autres régions linguistiques, de faire preuve de compréhension pour leur génie et de sensibiliser aux aspects esthétiques des langues<sup>4</sup>. Tous les cantons ont introduit cette réforme. La seconde langue nationale est obligatoire à l'école primaire. On compte en général l'équivalent de 4 à 5 leçons par semaine. Tous les enfants de Suisse romande commencent à apprendre l'allemand en 4<sup>e</sup> année; ceux de Suisse alémanique le français en 5e année, sauf à Baie-Campagne, en Valais et à Fribourg (4P) et en Argovie (6P). Le canton d'Uri a opté pour l'italien en 5<sup>e</sup> année, le français en 7<sup>e</sup> année et l'anglais en 9e année. Aux Grisons, les enfants des régions romanches commencent l'allemand en 4° année, ceux des régions italiennes en 5°. L'allemand est leur première langue étrangère. Dès l'année scolaire prochaine, l'italien sera obligatoire dans toutes les régions grisonnes alémaniques dès la 4° année. Au Tessin, on commence à apprendre le français dès la 3° année d'école primaire.

La troisième langue apparaît en fin de scolarité obligatoire. Dans tous les cantons, l'anglais l'emporte sur l'italien lorsque le choix est offert. Il est souvent obligatoire dans certaines sections prégymnasiales, facultatif ou à option dans les sections à exigences moins élevées. Dans certains cantons, la nouvelle maturité laisse le choix de la seconde langue. A la rentrée 1998, la majorité des élèves de Suisse romande ont choisi l'allemand. Une étude du Département de l'économie publique de l'Université de Genève (Grin et Sfreddo, 1997) leur donne raison; elle révèle, en effet, qu'à formation, âge et expérience comparables, la pratique de l'allemand assure un salaire plus élevé que l'anglais. La situation est inverse en Suisse alémanique. L'anglais paie incontestablement mieux que le français. La pratique des langues est une exigence du marché du travail. D'un point de vue strictement économique, l'anglais seul ne suffit pas.

Le nouveau concept pour l'enseignement des langues du groupe d'experts mandaté par la CDIP s'inscrit dans cette volonté de renforcer l'apprentissage des langues nationales. Les experts soulignent que la Suisse alémanique doit donner la priorité absolue à l'utilisation régulière et croissante avec les années scolaires de la langue standard dans l'enseignement. La langue nationale locale, une deuxième langue nationale et l'anglais sont les langues obligatoires de la scolarité obligatoire. Il s'agit d'un répertoire minimum qui doit être complété par d'autres offres (troisième langue nationale et une quatrième langue de la migration). L'objectif est la construction

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> CDIP (1995): Rapport de la Commission pédagogique et de la Commission L2 en complément à la déclaration en vue de promouvoir l'enseignement bilingue en Suisse, Berne.

de compétences plurilingues qui incitent les élèves à des approfondissements et à de nouvelles acquisitions. Dans un monde en mouvement, il faut former des enfants conscients que l'exercice d'une véritable citoyenneté implique la connaissance et la pratique des langues.

Charly Clerc, professeur à l'Ecole polytechnique fédérale déclarait, en 1950: Si nous sommes un peuple, nous sommes aussi plusieurs peuples. Si nous avons une histoire, il faut

pour la comprendre connaître plusieurs passés. Si nous sommes une famille, il faut que chaque génération se donne la tâche d'apprendre et de réapprendre la vie de famille<sup>5</sup>. Aujourd'hui, il nous faut réapprendre la vie de famille en exerçant nos compétences linguistiques. Si nous échouons et que nous cédons à la vague de l'ultralibéralisme et du tout à l'anglais, nous risquons un éclatement du pays.

Simone Forster

#### Bibliographie

BAUR, A. (1983): Was ist eigentlich Schweizerdeutsch? Winterthur, Gemsberg-Verlag.

CDIP (1995): A pays plurilingue, écoles plurilingues, Berne (dossier 33).

CDIP/IDES (1997): Enquête sur le système scolaire suisse. Enseignement de la première langue étrangère, Berne.

DAGUET, A. (1896): Le père Girard et son temps, Paris, Librairie Fischbacher.

GRIN, F. / SFREDDO, C. (1997): Dépenses publiques pour l'enseignement des langues secondes en Suisse: modèle théorique et estimations, Aarau, CSRE.

GUEX, F. (1913): Histoire de l'instruction et de l'éducation, Lausanne / Paris, Payot.

OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE (1997): Le Paysage linguistique de la Suisse: Recensement fédéral de la population 1990, Berne. OFS.

UNESCO (1995): Stéréotypes culturels et apprentissage des langues, Paris, Commission Française pour l'UNESCO.

VOUGA, J.-P. (1990): La Suisse face à ses langues, Aarau / Francfort / Salzbourg, Verlag Sauerländer.

Article paru dans Babylonia, 1998, 4, 6-9

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Cité dans Ribeau, José (1998): Quand la Suisse disparaîtra, Vevey, l'Aire

# Suisses allemands, Suisses romands: regards croisés

Des élèves qui fréquentent l'École supérieure de commerce de Neuchâtel échangent leurs idées sur l'apprentissage de l'allemand et du français. Ils parlent le suisse allemand, l'allemand, le français, le portugais, l'espagnol, l'italien, le tchèque. Autant de langues, autant d'images et de représentations qui stimulent ou qui bloquent les apprentissages.

L'École de commerce de Neuchâtel est connue, de longue date, pour sa filière de formation destinée aux jeunes de Suisse alémanique. Ceux-ci peuvent y acquérir le diplôme, la maturité socio-économique (type E) et la maturité professionnelle commerciale. La formule adoptée est celle de l'immersion : enseignement intensif du français, enseignement en français des diverses disciplines du programme. L'allemand est une branche principale. Marcel Jeanneret, directeur de l'école, souligne l'importance de cette spécificité neuchâteloise. « Nous sommes l'unique école de commerce de Suisse romande - soit d'un canton monolingue - à offrir cette voie de formation. Deux facteurs sont à l'origine de son succès: la proximité de la ville de Berne et la tradition de l'enseignement du français qui régnait autrefois dans les familles bourgeoises de cette cité. Cette filière regroupe aujourd'hui 25% des élèves de l'école. Nombre d'entre eux font les trajets en train. D'autres demeurent sur place et vivent dans des familles romandes. Il s'agit incontestablement d'un véritable plongeon linguistique. Quand ces jeunes quittent l'école, ils parlent fort bien le français. Ils sont bilingues et certains n'ont aucun accent suisse allemand »

### Une semaine «hors piste»

Pendant la semaine du camp de ski, les élèves qui ne sont pas à la montagne suivent un enseignement « hors piste ». La vie scolaire s'écarte de ses rituels. Ainsi, un matin de mars, onze élèves de première et de deuxième année, section de diplôme et de maturité professionnelle, se retrouvent dans une classe. Sylvie Brandt, enseignante d'allemand, décide de traiter des langues et de leurs images. Les élèves ne se connaissent guère car ils suivent des classes différentes. Trois d'entre eux viennent de la « filière suisse alémanique », quatre sont suisses romands et quatre sont de langue maternelle espagnole, portugaise, italienne et tchèque. Ces groupes ont à traiter de quelques questions. Quelles sont vos représentations des Suisses romands ou des Suisses alémaniques; quelles perceptions avez-vous de l'allemand ou du français; si le choix de la langue seconde était libre, laquelle choisiriez-vous?

# Suisses alémaniques, Suisses romands: ouverts ou étroits d'esprit?

Les Suisses alémaniques commencent leur exposé en allemand. Horaire oblige. Insensiblement, au gré des échanges entre les divers groupes, le français l'emporte. «Les Suisses romands sont très spontanés, mais entre eux seulement. Ils s'ouvrent peu aux autres. Leur modèle de référence est la France. Ils veulent être comme les Français et surtout ne pas ressembler aux Suisses alémaniques. Ils ne font rien pour remédier au Röstigraben. Ce sont toujours les Suisses alémaniques qui tentent de jeter les ponts. Ils font l'effort d'apprendre les langues et ils savent mieux le français que les Suisses romands ne savent l'allemand ou le suisse allemand. C'est pareil pour l'anglais.» Du côté suisse

romand: «On pense exactement le contraire. Pour nous, les Suisses alémaniques sont peu ouverts, étroits d'esprit. On a l'impression qu'ils ont des œillères, qu'ils regardent droit devant eux sans s'intéresser à ce qui se passe autour d'eux. Ils voient l'avenir à court terme. Les Suisses alémaniques sont antieuropéens. Ils ont des opinions opposées à celles des Romands. Cela se voit dans les votations. Ils sont majoritaires. C'est ce qui pose problème. Les Suisses romands ne savent pas le suisse allemand, c'est vrai. Il faut dire que ce n'est pas une belle langue et qu'elle n'a pas une belle sonorité. »

### Un dialogue s'instaure

- -- Étroits d'esprit? Qu'est-ce que tu veux dire par là?
- -- Ce sont des généralités, bien sûr.
- Heureusement, car ce sont surtout les vieux et les gens des campagnes qui sont antieuropéens, donc étroits d'esprit. Les jeunes et les habitants des villes ne le sont pas. Et puis pourquoi les Suisses romands ne répondent-ils pas aux offres d'emplois qui paraissent en Suisse alémanique? N'est-ce pas, justement, parce qu'ils sont étroits d'esprit?
- Oui, c'est vrai, on peut le penser. J'ai discuté de cela avec des copains. Ils aimeraient bien se déplacer et travailler ailleurs, mais pas en Suisse alémanique ni en Allemagne, dans les pays francophones plutôt.
- Voilà, nous y sommes. C'est peut-être vous qui n'avez pas envie de vous ouvrir. On ne peut pas généraliser mais le problème du chômage est peut-être aussi lié à ce manque d'ouverture, à cette différence de mentalité.
- Moi, j'aimerais bien trouver un emploi en Suisse alémanique. J'apprendrais l'allemand et le suisse allemand. Je sais très bien que ce n'est pas à l'école que je vais les apprendre.
- Pourquoi ne fais-tu pas comme nous? Inscris-toi dans une école de commerce à Berne ou à Zurich.
- Il n'existe pas de filières pour les Suisses romands en Suisse alémanique. Si l'école de commerce de Berne faisait comme celle de Neuchâtel, je m'inscrirais tout de suite.

Les élèves du troisième groupe: « Notre langue maternelle n'est ni le français ni le suisse allemand. Moi, je suis trilingue, italien, portugais et français. Nous trouvons que les Suisses alémaniques sont plus ouverts que les Suisses romands. Ils communiquent avec nous; ils nous demandent d'où nous venons. Les Suisses romands nous paraissent plus froids, plus distants. C'est étrange parce que les latins ont la réputation d'être chaleureux. »

### L'allemand, une langue indispensable?

Les trois groupes soulignent l'importance de l'apprentissage des langues. C'est une exigence du marché du travail. Les élèves bilingues remarquent que leurs connaissances linguistiques ne leur ont été d'aucun secours à l'école obligatoire. Ils éprouvaient des difficultés en français. Face à l'allemand, ils ne se sentent pas plus à l'aise que les Suisses romands. Tous s'accordent à dire que l'allemand est une langue importante en Europe et qu'il faut l'apprendre. Certains estiment toutefois regrettable de commencer l'allemand avant l'anglais. «C'est une décision égoïste parce que la langue qui est la plus utile au niveau international. c'est l'anglais.» Si le choix était vaste et libre, quelle langue choisiriez-vous? «En tout cas pas l'allemand» répondent avec une belle spontanéité tous les élèves concernés. «L'allemand est la langue la plus parlée en Suisse. C'est important de l'apprendre. Mais autant le faire en Allemagne, sur le terrain, plutôt que de subir toutes ces heures de grammaire. De toute façon, on n'apprend pas à le parler. » «On est obligé d'apprendre l'allemand mais on n'en n'a pas envie. Moi, je n'aime pas l'allemand.» Quelle langue seconde choisiriez-vous? Sont cités par ordre de préférence: l'anglais, le russe. l'espagnol, l'italien. Quels sont les critères qui guident ces choix? Les impératifs économiques, le goût et le désir d'apprendre. Certains élèves évoquent l'envie d'approfondir leurs connaissances de la langue maternelle et de s'initier à l'histoire et à la littérature de leur pays d'origine.

## Trop de grammaire!

Apprendre les langues signifie pour nombre d'élèves la peur de faire des fautes, la crainte de paraître ridicule. « Depuis petit, on nous dit: quand on ne sait pas parler correctement, on ne parle pas. A l'école primaire, on craint déjà de faire des fautes en français, dans notre langue. Alors quand il s'agit de l'allemand, c'est encore pire. » « Parler une langue, c'est communiquer ajoute un élève suisse alémanique; les fautes, on en fait forcément. C'est clair. Moi non plus, je n'aime pas faire des fautes en français, mais je le parle quand même. »

Les élèves estiment que l'enseignement des langues, celui de l'allemand en particulier, est trop axé sur la grammaire. Cette manière d'appréhender l'apprentissage renforce la crainte des fautes et coupe toute envie de s'exprimer. On ne peut certes pas apprendre une langue sans s'initier à sa grammaire, mais de plus petites doses rendraient la potion moins amère.

# Pourquoi trois genres? Pourquoi tant de verbes irréguliers?

«L'allemand est une langue difficile. Pourquoi trois genres, comme si le féminin et le masculin ne suffisaient pas.» «Oui, rétorque un élève suisse alémanique, ce n'est pas logique. En anglais, il y a un seul genre et ça fonctionne. En français, ce qui est compliqué, c'est la conjugaison des verbes, l'accord des participes et puis tous ces signes, aigus, graves, circonflexes, trémas. D'ailleurs, vous les Suisses romands, vous faites aussi

beaucoup de fautes d'orthographe.» « C'est vrai et pourtant à l'école primaire et secondaire, on ne cesse de faire de la grammaire, des exercices et des dictées. Nous, en allemand, on peine sur les verbes et les particules séparables et inséparables. L'accord de l'adjectif est difficile. Il faut savoir le genre du nom avec lequel il s'accorde pour trouver la bonne déclinaison et il faut réfléchir au cas. » « Quand on regarde le fonctionnement des langues, ça devient vraiment passionnant. Chacune a son système, sa logique. Finalement, on devrait faire cet exercice plus souvent. Et puis, on pourrait s'aider. »

### De nouvelles idées

Chemine alors l'idée de mélanger les élèves des classes romandes et alémaniques. « Nous vivons dans deux mondes cloisonnés. Nous ne nous parlons guère. Au fond, ce serait bien de suivre certains cours ensemble, le français et l'allemand par exemple. Ou même la géographie en allemand et les maths en français, pourquoi pas?» «C'est vrai, nous allons en Suisse allemande pour faire des échanges et trouver des correspondants et vous êtes sur place.» Et les élèves d'imaginer de nouvelles structures, de nouvelles formes d'enseignement. Ceux qui rechignaient face à l'allemand se découvrent soudain une vocation pour trouver le meilleur moyen de l'apprendre. Libres de pratiquer le « hors piste », les jeunes s'avèrent imaginatifs et s'aventurent sur les chemins de l'immersion et de l'enseignement bilingue.

Simone Forster

Article paru dans Educateur, 1996, 5, 25-27

# Un nénufar a fleuri dans les temps...

MARTINE WIRTHNER
COLLABORATRICE SCIENTIFIQUE IRDP

Lorsque Simone Forster aborde le monde de l'écrit, celui de la lecture en particulier, elle ne monte pas en épingle les questions de méthodes d'apprentissage, mais rappelle les grandes lignes de leur histoire (« Plutôt que de s'intéresser à l'efficacité des méthodes, il faut s'inquiéter des conditions d'apprentissage », L'Educateur, 2004, numéro 4). Elle montre aussi que si le problème de l'illettrisme est préoccupant, il ne date pas d'aujourd'hui et ne résulte pas de la pratique généralisée d'une mauvaise méthode d'apprentissage de la lecture. Très justement, elle met en évidence le fait que cet apprentissage se déroule avec d'une part des élèves dont les parents sont largement lettrés et avec d'autre part des élèves dont les parents sont quasi analphabètes. Cette situation n'est pas sans difficulté pour les enseignants. En effet, l'environnement familial est important pour permettre à l'enfant d'entrer dans le monde de l'écrit. Maman puis grand-maman, Simone Forster sait très bien combien l'école a à gagner de collaborer avec les parents pour faire apprendre les enfants: «Il faut impliquer les parents dans l'apprentissage de la lecture, comprendre leurs attentes, saisir leurs visions de l'écrit qui souvent sont très différentes de celles du milieu scolaire. Lutter contre l'illettrisme des enfants implique une action conjuguée de l'école et des parents », écrit-elle en 1996, dans L'Educateur (numéro 6).

A l'appui de ses constats, Simone Forster cite nombre d'études européennes qui ont produit des expériences fécondes pour combattre l'illettrisme. Elle a donc à disposition des références à la fois inscrites dans le temps de l'histoire et dans l'espace allant bien au-delà des frontières romandes.

La perspective historique guide également son appréhension de l'orthographe et de ses réformes. Une fois encore, l'histoire nous invite à relativiser l'importance des conflits d'aujourd'hui. Nous savons combien l'enseignement du français, en particulier celui de la lecture et de l'orthographe, est une cible appréciée des critiques, surtout des nostalgiques du passé, laissant accroire que tous maîtrisaient alors la langue française et son orthographe.

À travers l'exemple du nénuphar, Simone Forster rappelle qu'avant les rectifications de l'Académie française de 1835, ce fameux nénuphar s'écrivait nénufar! De plus, ce savant « ph » n'a pas de réelle raison d'être, puisque le terme n'a pas d'origine grecque. Les querelles orthographiques ne datent donc pas d'aujourd'hui; depuis plusieurs siècles, des réformes et contre-réformes sont menées. Apparemment, les réformes modérées sont seules à avoir des chances de succès, en Suisse romande en tout cas. Les dernières propositions de changement datent des années 1990, avec les réactions que l'on connait et les résultats mitigés qui s'en sont suivis. Cependant, la Suisse romande en aura au moins profité pour se doter des structures lui permettant de participer dorénavant aux débats qui ont lieu dans la francophonie.

Lire Simone Forster est un plaisir, tant son style d'écriture est fluide, son propos clair et structuré. Elle maitrise si aisément tout ce qui touche à l'histoire des réformes (Forster, 2008), que ses textes, si souvent référés aux événements historiques, se lisent comme des récits aux péripéties toujours passionnantes, à l'image du conteur ou de la conteuse tenant en haleine son auditoire par la narration totalement intégrée de l'histoire racontée. Cet encyclopédisme lui permet de traverser tous les domaines scolaires avec un égal brio.

# Devenir lecteur: un périlleux périple

Les statistiques sur l'illettrisme dans les pays industrialisés font tressaillir pédagogues et chercheurs. Pourquoi tant de jeunes sont-ils incapables de lire un texte? Une récente enquête révèle qu'un enfant sur quatre au Texas ne réussit pas le test de lecture de fin de scolarité.

Un retour en arrière « ne fera jamais que nous ramener à cette situation d'où justement a surgi la crise.» (Hannah Arendt, 1954). De même, persévérer dans notre manière de faire, en espérant que la vague ne va pas nous submerger, conduit inévitablement à l'échec. Pour paraphraser René Char: il y a un héritage, mais il n'est précédé d'aucun testament. A nous de trouver des clés qui servent à ouvrir le monde de l'écrit à tous les enfants qui fréquentent nos classes. Il faut toutefois se garder d'idéaliser le passé. Il est illusoire d'invoquer un prétendu âge d'or des connaissances scolaires. L'illettrisme n'est pas un phénomène nouveau lié à d'insolites méthodes pédagogiques ou à une immigration massive. Il a toujours existé. Il tend à se développer avec la montée de la pauvreté. Lutter contre son expansion signifie avant tout lutter contre le sentiment d'exclusion de nombre de parents et de leurs enfants.

# Des projets européens de prévention de l'illettrisme

Diverses expériences pédagogiques sont entreprises dans les pays industrialisés afin de prévenir l'illettrisme. Un programme de « Recherche-action » de l'Union européenne finance des projets en France, en Espagne, en Grande-Bretagne et en Grèce. Ses objectifs sont de recenser, de comparer les initiatives qui favorisent l'éveil des enfants au monde de l'écrit et de repenser les chemins qui y conduisent. Il faut, en effet, saisir la multiplicité des cultures et des représentations qui entrent en jeu lorsque les enfants commencent leurs classes. « Comment mon

petit garçon va s'y prendre pour apprendre à lire et à écrire? Je sais si peu moi-même », dit la mère de Lefteris, à la rentrée des classes dans un quartier ouvrier d'Athènes. Apprendre à lire à Lefteris, c'est d'abord pour l'enseignant écouter la mère de l'enfant, saisir son désarroi. Le premier précepte de toute lutte contre l'illettrisme est d'accepter d'apprendre des parents surtout lorsque ces derniers sont analphabètes ou ne pratiquent guère la lecture et l'écriture. L'enseignant devra ensuite trouver les instruments qui vont conduire l'enfant à la lecture.

# «Il n'est pas sot. Son problème, c'est les livres»

Au siècle dernier, les maîtres ont appris à lire et à écrire à des enfants dont les parents étaient pour la plupart analphabètes. L'école a continué à enseigner la lecture même quand tous les parents ont su lire. Simplement, les méthodes ont changé. Il n'y a en effet pas grand-chose de commun entre l'alphabétisation d'un enfant issu d'une société illettrée et l'apprentissage de la lecture dans une société moderne. La culture de la société est déterminante dans les disciplines enseignées et les méthodes pratiquées, dès les premiers apprentissages. Le problème est qu'aujourd'hui, des enfants de parents illettrés ou qui ne pratiquent plus guère la lecture se retrouvent dans nos classes. Que faire quand les méthodes en cours sont celles d'une société de l'écrit? Que faire quand l'enfant a grandi sans ce socle d'histoires, de feuilletage d'albums, de mille petites activités reliées au monde de l'écrit? Il y a hiatus. Et la remarque de ce père d'un enfant en échec scolaire dans une école primaire romande de prendre toute sa signification. « Christophe n'est pas sot. Son problème, c'est les livres. Il ne veut pas apprendre dans les livres. Il déteste la lecture. » Christophe est en quatrième année et il ne sait toujours pas lire. Il déchiffre avec peine et trébuche sur toutes les consignes.

#### Lire: une histoire de famille

Les expériences européennes montrent l'importance l'environnement dans l'appréhension de l'écrit. Nombre de projets s'attachent à créer des conditions favorables à l'apprentissage de la lecture avant qu'il ne commence à l'école primaire. Ainsi à Sheffield, une grande ville industrielle du nord de l'Angleterre, un projet pour le « développement de l'apprentissage de l'écrit dès le plus jeune âge » réunit pédagogues, maîtresses enfantines et chercheurs de l'Université. Des membres de l'équipe rendent régulièrement visite aux familles d'un quartier ouvrier qui ont des enfants de deux à trois ans. Le but est de sensibiliser parents et enfants à l'importance de l'écrit dans la vie quotidienne. On distribue des albums illustrés; on encourage les parents à les lire à leurs enfants. Des objectifs simples de découverte du plaisir qu'on éprouve à partager un instant de complicité à travers une histoire. Peu à peu, le livre et l'écrit pénètrent dans la vie familiale. Les parents se sentent pris au sérieux. On les visite, on les écoute, on prend le temps de s'intéresser à leurs remarques et à leurs questions. « Cette histoire de livres est devenue une affaire de famille », déclare un père. Les enfants du projet qui commencent leurs classes obtiennent de meilleurs résultats que les autres. Ils ont baigné dans la culture de l'écrit et ils détiennent certaines clés indispensables à l'apprentissage de la lecture.

### Dans certains quartiers londoniens

D'autres projets de prévention de l'illettrisme se déroulent dans les quartiers défavorisés londoniens, peuplés en majorité d'immigrés pauvres. Ils sont soutenus par l'Université de Greenwich. L'objectif est partout le même: gagner la confiance des parents et des enfants et trouver les moyens d'instaurer un véritable dialogue sur l'approche de l'écrit à la maison et à l'école. Visites fréquentes à domicile, création de «valises de l'écrit» multiculturelles pour les familles immigrées, réalisation de films vidéo sur l'enseignement des diverses disciplines sont autant de stratégies de contact développées dans ces expériences. L'évaluation des divers projets met en lumière un point essentiel. Une ouverture de l'école aux parents crée de meilleures conditions d'apprentissage. Les enseignants changent leur regard. Ils cessent de chercher à combler des manques et reconnaissent les capacités éducatives des parents, la valeur de leurs observations. Les parents se sentent approuvés, reconnus. Ils craignent moins ce monde souvent hostile qu'est l'école.

# École-parents: un couple qui doit s'entendre

Les projets européens mettent en lumière la nécessité d'une harmonie dans le couple souvent problématique de l'école et des parents. Il faut impliquer les parents dans l'apprentissage de la lecture, comprendre leurs attentes, saisir leurs visions de l'écrit qui souvent sont très différentes de celles du milieu scolaire. Lutter contre l'illettrisme des enfants implique une action conjuguée de l'école et des parents. Entrent en jeu les attentes, les espoirs, les représentations, les systèmes de valeur, l'anxiété et la peur d'être jugé. Il s'avère souvent difficile de décrypter d'autres systèmes de valeurs. Ainsi Tony, un enfant de Hong Kong, débarque dans une classe de première année de la banlieue londonienne. Au début, les choses se passent bien. L'enfant apprend vite et sans difficulté. Tout à coup, sans raison apparente, il se bloque et refuse les pédagogies actives, ludiques et différenciées pratiquées dans sa classe. Il lit et écrit de plus en plus mal. Sa maîtresse adepte « d'une pédagogie centrée sur l'élève » s'irrite car elle ne peut accepter les défaillances de ses méthodes. A l'école chinoise qu'il fréquente les samedis. Tony est un élève appliqué qui apprend vite et sans problème. Le grand-père que visite la maîtresse explique: « Votre école anglaise n'est pas sérieuse. Vous jouez tout le temps. Vous donnez des livres aux enfants avant qu'ils ne sachent lire. Il faut d'abord apprendre à lire les mots, ensuite on lit les livres. Les livres sont précieux. Ils sont la récompense de l'enfant qui a appris à lire. » Les problèmes de Tony ne viennent pas tant de l'écart entre les deux systèmes d'apprentissage que de l'absence de toute prise en compte de cette discontinuité. Les deux écoles s'ignorent et Tony, face à un conflit de loyauté, a opté pour celle de sa culture, celle que son grand-père approuve.

### La lecture, le «fléau de l'enfance»?

Apprendre à lire, pénétrer dans le monde de l'écrit est avant tout une aventure sociale. L'apprentissage de la lecture met en jeu des phénomènes sociaux et psycholinguistiques fort complexes qui sont loin d'être élucidés. Il n'existe pas de méthode prête à l'emploi. « La lecture est le fléau de l'enfance et presque la seule occupation qu'on sait lui donner. Un enfant n'est pas fort curieux de perfectionner l'instrument avec lequel on le tourmente; mais faites que cet instrument serve à ses plaisirs et bientôt il s'y appliquera (...). On se fait une grande affaire de chercher les meilleures méthodes d'apprendre à lire (...). Quelle pitié! Un moyen plus sûr et qu'on oublie toujours est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir (...). Toute méthode lui sera bonne. » Fondamental ce texte de Rousseau qui donne les clés de tout accès à l'écrit.

Il faut lire, il faut lire répètent en chœur l'école et les parents soucieux de l'avenir de leurs enfants. Oui, mais d'abord il faut que l'enfant sache que la lecture est un plaisir et que « les lettres, ces misérables lettres, supplice de l'enfance » (Pestalozzi) peuvent ouvrir un monde. Les projets de lutte contre l'illettrisme qui fleurissent en Europe s'inscrivent dans cette urgence de faire de la lecture une activité de bonheur partagé.

Simone Forster

#### De guelques règles édictées par les pays européens

- Respecter le fait que les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants et les plus importants.
- Assurer à tous les parents qui le demandent la scolarisation des enfants dès l'âge de trois ans.
- Assurer une formation initiale et continue des enseignantes des petits sur le rôle que les parents peuvent jouer dans les apprentissages et sur l'importance des cultures, particulièrement en regard de la langue écrite.
- Reconnaître officiellement le rôle pédagogique des parents, par leur participation aux activités scolaires en tant qu'éducateurs. Créer un cadre de travail permettant le dialogue approfondi entre école et famille.

#### Bibliographie

Ensemble à la découverte de l'écrit. Des expériences à travers l'Europe. Pédagogie en Europe, Retz, Paris, 1995.

Enseigner, apprendre, comprendre. Les entretiens Nathan, Nathan pédagogie 1995.

Bernard Lahire: Culture écrite et inégalités scolaires, Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire, Presses universitaires de Lyon, 1993.

André Chervel: L'histoire des disciplines scolaires, in Histoire de l'Education, mai 1988, INRP, Paris.

Article paru dans Educateur, 1996, 6, 24-25

# Petite histoire des méthodes d'apprentissage de la lecture

Apprendre à lire, c'est apprendre à reconnaître les signes par lesquels une société a choisi de communiquer. La tâche est difficile et il n'existe pas de méthode miracle.

Dans les petites écoles du XVIIIe siècle, on apprenait à lire en passant des lettres aux syllabes et des syllabes aux mots. C'était la méthode du b a - ba dite syllabique ou synthétique. Passé le stade des abécédaires et autres syllabaires, les enfants s'exercaient à déchiffrer dans leur livre de catéchisme. Chaque élève lisait et relisait sa page jusqu'à ce qu'il soit capable de la restituer d'un seul trait. Lire c'était alors aussi mémoriser. A cette époque, Nicolas Adam, grammairien d'avant-garde, inventa une nouvelle méthode dite globale ou analytique. L'apprentissage, conçu sous forme de jeu, se fondait sur la reconnaissance de mots familiers chargés de valeur affective. Lorsque vous voulez faire connaître un objet à un enfant, par exemple un habit, vous êtes-vous jamais avisé de montrer séparément les parements, puis les manches, ensuite les devants, les poches et les boutons? Non, sans doute; mais vous lui faites voir l'ensemble et vous lui dites : voilà un habit. C'est ainsi que les enfants apprennent à parler auprès de leurs nourrices : pourauoi ne pas faire la même chose pour apprendre à lire? Eloignez d'eux tous les alphabets et tous les livres de français et de latin, amusezles avec des mots entiers, à leur portée, qu'ils retiendront bien plus aisément et avec plus de plaisir que toutes les lettres et les syllabes imprimées (Le Monde de l'Education, sept. 1993).

Les idées de Nicolas Adam n'eurent guère d'écho. Il fallut attendre le début du XX<sup>e</sup> siècle pour qu'Ovide Decroly, médecin et psychologue belge, s'y intéressât. Il mit au point une méthode qui *plaçait l'enfant au centre des apprentissages* et qui se construisait sur ses besoins et sur ses intérêts. Plutôt que de partir du mot, il conseilla de commencer par la phrase. L'enfant devait distinguer

les mots en procédant par ressemblances et différences puis il passait aux syllabes et aux lettres.

### Lire à l'école obligatoire

Lorsque l'école devint obligatoire, les pédagogues dans le sillage de Pauline Kergomard, directrice des écoles maternelles françaises, décrétèrent que l'apprentissage de la lecture devait s'inscrire dans le développement naturel de l'enfant, c'est-à-dire dans la logique du sens plutôt que dans celle de l'écriture (lettres, syllabes, mots). Les enfants s'exercèrent à créer des mots avec des petits cartons sur lesquels étaient imprimées les lettres. On partait toujours du concret : d'une noisette ou d'une tulipe, par exemple. La maîtresse montrait l'objet et l'enfant composait le mot, s'exercait à le lire, à le décomposer en syllabes et en lettres. Vers 9 ou 10 ans, lorsqu'il avait surmonté les obstacles qui tiennent aux bizarreries de l'orthographe, commençait le travail sur la compréhension des textes et sur la lecture expressive. Cette méthode dite analytico-synthétique fut peu à peu abandonnée dans les classes romandes. Elle s'avérait difficile à construire et à appliquer. Les maîtres et maîtresses avaient besoin de méthodes plus systématiques. Dès les années 1920, les cantons romands optèrent pour des manuels de lecture qui appliquaient une méthode mixte, fondée sur les approches syllabique et globale. Ainsi, durant quelque 40 ans, les petits Neuchâtelois firent usage de Lisons petits amis de M. Bolle appelé couramment Mimi rit, en référence aux premiers mots du manuel.

### De l'importance de la langue orale

En 1972, parut pour les élèves de 1<sup>re</sup> année primaire de Suisse romande, une méthode S'exprimer-Lire, créée par Georgette Basset, inspectrice à Genève, et Charlotte Kemm, maîtresse de méthodologie à l'Ecole normale de Neuchâtel. Elle s'inscrivait dans le sillage des nouvelles recherches psychopédagogiques et linguistiques.

Elle mettait l'accent sur la pédagogie de la découverte et sur l'importance du son et de l'expression orale. Une enquête, réalisée durant l'année scolaire 1973/74, révéla que cette manière de faire n'avait guère pénétré dans les classes romandes. Les méthodes d'enseignement de la lecture y étaient très diverses et suivaient un programme hiérarchisé d'acquisitions, fort éloigné de la philosophie du nouveau manuel. Les recommandations du rapport furent de centrer l'apprentissage sur les élèves plutôt que sur le programme, d'étendre sa durée sur deux ans, de s'appuyer sur la langue orale, soit de partir des sons pour apprendre les signes qui les transcrivent. C'est de la nécessité de la communication que devrait découler l'enseignement des techniques, en fonction des difficultés rencontrées par les élèves. Une telle pratique pédagogique suppose la prise en compte des phonèmes de la langue orale et, par conséquent, de toutes les graphies qui y correspondent au fur et à mesure des besoins de communication des élèves (Cardinet, Weiss 1976), Les réformes étaient dans l'air.

# L'ère des réformes : le renouvellement du français

Les choses bougeaient, en effet, du côté des pédagogies de la lecture. La bataille était féroce sur le texte très controversé du Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire dit Plan Rouchette, paru en France en 1971, dans la revue Recherches pédagogiques (no 47). Parti des découvertes de la linguistique et de la psychologie, ce plan préconisait une nouvelle définition des finalités de l'enseignement du français à l'école élémentaire. Ce dernier devait faciliter l'accès de tous les enfants à une langue

qui permette l'enrichissement de la communication avec autrui, l'expression écrite et orale personnalisée, et rendre ainsi possible, pour un plus grand nombre d'entre eux, la poursuite d'études secondaires longues. (...) L'essentiel de l'enseignement du français doit donc porter sur l'entraînement de la communication orale et écrite. La lecture courante à voix haute, clef de voûte du système pédagogique traditionnel, n'était plus essentielle à l'apprentissage. Il importait surtout de créer une véritable culture de la lecture, d'agir par une imprégnation naturelle, semblable à celle dont bénéficient, dans leur famille, les enfants appartenant aux milieux favorisés (op. cit. Plan Rouchette).



Afin de s'inscrire dans ce grand mouvement, les cantons éditèrent, en 1979, un ouvrage méthodologique romand Maîtrise du français, lequel sert toujours de référence. Il ne préconise pas de méthode d'enseignement de la lecture. Les cantons ne le souhaitaient pas. Il se contente d'en énoncer les principes fondamentaux: Lire, c'est communiquer; lire, c'est trouver du sens; lire c'est maîtriser le code. Plutôt que de s'intéresser à l'efficacité des méthodes, il faut s'inquiéter des conditions d'apprentissage. Classes et collèges doivent s'équiper de bibliothèques attravantes car l'apprentissage de la lecture se fait sur des documents authentiques. Maîtrise du français donne donc le ton. Les cantons et souvent les enseignantes sont libres d'opter pour les méthodes de leur choix. Ainsi, aujourd'hui, de nombreux enfants de Suisse romande apprennent à lire avec Gafi le fantôme (Nathan, Alain Bentolila).

Toutefois, une ombre ternit le tableau: l'illettrisme. Les enquêtes révèlent, en effet, que des élèves de 5e ou de 6e année ne parviennent pas à comprendre un texte simple. Leurs difficultés ne relèvent pas tant des méthodes que du contexte de l'apprentissage: l'atmosphère de classe, le milieu familial, l'accès à une bibliothèque. Il s'avère que ces enfants doivent tant s'exercer dans les petites classes que, finalement, ils n'ont pas le temps de fréquenter le coin lecture. Ils ont donc rarement accès aux livres. Or, apprendre à lire, s'accordent à dire les spécialistes, c'est précisément faire acquérir un comportement de lecteur.

Simone Forster

#### Bibliographie

Aeby Sandrine, de Pietro Jean-François, Wirthner, Martine: Français 2000. L'enseignement du français en Suisse romande: un état des lieux et des questions. Neuchâtel: IRDP septembre 2000

A. Cressard et S. Kerviel. L'apprentissage de la lecture. Le Monde de l'Education, septembre 1993

Foucambert, Jean. L'enfant, le maître et la lecture. Paris : Nathan Pédagogie 1994

Wirthner, Martine. Enseignement rénové et évaluation. Dans: Allai, L, Bain, D., Perrenoud P. (Eds). Evaluation formative et didactique du français. Neuchâtel: Paris: Delachaux et Niestlé 1993

Weiss, Jacques. A la recherche d'une pédagogie de la lecture. Berne: Peter Lang 1980

Lire de cinq à huit ans. Trois ans dans la vie d'un apprentissage. Dossier de l'Association française pour la lecture (AFL) 1991

L'enfant apprenti lecteur, sous la direction de Gérard Chauveau, Martine Rémond et Eliane Rogovas-Chauveau, Paris: INRP-L'Harmattan 1993

Article paru dans Educateur, 2004, 4, 6-7

# L'Orthographe au fil des réformes

## Le déchaînement des tempêtes

La France savoure les batailles de l'orthographe. Depuis la fin du siècle passé, les réformes proposées sont impétueusement balayées par une opinion exacerbée qui voit dans tout projet de changement de son écriture un véritable blasphème au génie de la langue. A croire que le destin du français demeure suspendu à la fragilité de ses circonflexes. Les dernières rectifications de grande ampleur proposées par l'Académie datent de 1835. La prestigieuse Revue des deux mondes s'insurgea contre ces innovations et maintint les anciennes graphies jusqu'en 1919. Personne ne lui sait gré aujourd'hui d'avoir tenté de fossiliser l'orthographe. On a même oublié que nénuphar s'écrivait alors nénufar afin de marquer son origine arabe (nînûfar). En 1835, l'Académie a affublé l'innocente plante aquatique d'un ph, afin de lui donner un air grec ou de marquer son appartenance à la famille des Nymphéacées. Récemment, nombre de journaux se sont emparés de ce fameux nénufar impitoyablement effeuillé de son coquet «ph» par les rectifications de 1990. D'aucuns y voyait une véritable dégénérescence de l'écrit. Preuve que l'amnésie est courante en orthographe. Ortografe comme l'écrivait Montaigne.

# De l'écriture phonétique à l'écriture étymologique

Jusqu'au XII<sup>e</sup> siècle, les lettrés transcrivent les œuvres littéraires dans une écriture remarquable à la fois « romane » et latine, proche de celle de l'italien et de l'espagnol. La langue écrite reproduit alors assez fidèlement la langue orale. Du XIII<sup>e</sup> au XVI<sup>e</sup> siècle, le français s'éloigne de plus en plus du latin et des autres langues romanes. L'écriture se transforme sous l'influence des lettrés soucieux de marquer les différences entre les français populaires et le français cultivé. Elle ne privilégie plus la reproduction du son « phonétisme »

mais l'étymologie. L'apparition de l'imprimerie au XVI<sup>e</sup> siècle et de l'orthographe typographique va précipiter les réformes. Les imprimeurs renoncent à la copie textuelle des anciens manuscrits. Ils séparent les mots, introduisent, à l'exemple des Espagnols et des Italiens, l'usage des accents et des signes de ponctuation. L'écriture se clarifie. Ronsard fut, à cette époque, un ardent défenseur de ces réformes. Il rêvait de renouer avec l'orthographe des origines, celle plus phonétique de l'ancien français.

### Le français à l'ère des réformes

L'Académie française, créée par Richelieu en 1635, ne suivit pas les grands courants de l'orthographe réformée mais opta pour celle des institutions. A la fin du règne de Louis XIV, l'édition est en plein essor et les imprimeurs. partisans de la nouvelle orthographe, n'appliquent guère celle de l'Académie. En 1740, paraît la troisième édition du Dictionnaire de l'Académie. Elle s'ouvre à l'ère des réformes et transforme le quart des mots. La majorité des académiciens (Montesquieu, Marivaux, Voltaire) sont décidés à se hâter de rattraper l'usage. L'abbé d'Olivet, chargé des réformes accomplit un immense travail. Il dépouille l'orthographe des innombrables scories qui l'encombraient. L'écriture qu'il sanctionne est celle de son siècle. En 1798, dans les tumultes de l'histoire révolutionnaire, paraît la cinquième édition. La Révolution qui balaie l'ordre social ne s'attaque pas à l'orthographe.

## Les bourrasques du siècle dernier

En 1835, paraît la sixième édition du Dictionnaire de l'Académie. Elle admet l'imparfait et le conditionnel en ai (oi jusqu'alors), réforme souhaitée par de nombreux grammairiens depuis le XVI<sup>e</sup> siècle et pour laquelle Voltaire avait vainement lutté. La septième édition de

1878 sort dans une période où s'amorcent les tempêtes de l'orthographe de 1900. Firmin-Didot, imprimeur de l'Académie, spécialiste de l'histoire et des réformes de l'orthographe, Sainte-Beuve, Littré et Gréard, membres de l'Académie, sont d'ardents partisans du changement. En été 1893, le Figaro se déchaîne contre une note proposée par Gréard à l'Académie, et acceptée par celle-ci, au sujet de l'orthographe de la future huitième édition du Dictionnaire. Elle propose, par exemple, l'harmonisation des familles de mots comme bonhommebonhomie et la rectification des pluriels en oux (bijoux, cailloux...). La tempête déclenchée par ce projet de réforme est d'une telle violence que l'Académie annule ladite note.

### La Suisse romande, un rôle de précurseur

La Suisse romande de cette époque ne demeure pas à l'écart des polémiques orthographiques. En 1865, déjà, avant le déferlement des combats passionnels de 1900. paraît un projet de réforme de E. Raoux, professeur à l'Académie de Lausanne. Nombre de comités favorables à une révision de l'orthographe créent alors une Société dite «phonographique» (phonétiste). Cette dernière publie régulièrement ses travaux et s'allie aux comités de France et de Belgique. On multiplie les pressions sur l'Académie et l'Instruction publique françaises. La Société des instituteurs de la Suisse romande - l'actuelle SPR - lors de son congrès de 1884, vote à l'unanimité « une réforme partielle de l'orthographe française pour faire disparaître les irrégularités et les contradictions qui la caractérisent aujourd'hui et compliquent inutilement son enseignement». Les mouvements de réformes tarirent, en Suisse, en France et en Belgique, quelque quarante ans plus tard. Les échecs des campagnes successives avaient découragé les plus fervents partisans du changement. L'hostilité à toute idée de réforme venait surtout des imprimeurs, des écrivains et de l'Académie. Contrairement à la situation qui avait prévalu au XVIIIe siècle, l'usage ne précédait pas

les réformes souhaitées. On apprit toutefois de cette fermentation des idées orthographiques que seules les réformes modérées avaient des chances de succès.

#### Les tentatives de notre siècle

La huitième édition du Dictionnaire date de 1932. Elle préconise entre autre les soudures des mots composés sur entre (entracte, entraide, etc.) et contre (contrecoup, etc.) En 1975, de nouvelles propositions et rectifications sont proposées par l'Académie, (ognon, évènement sont tolérés). Elles restent lettre morte.

Les débats orthographiques rythment le cours de notre siècle. En 1965, à la demande du premier ministre, paraît le rapport sur l'orthographe de la Commission présidée par M. A. Beslais, ancien directeur de l'enseignement primaire. Les réformes souhaitées sont à peu près celles que réclamaient les novateurs de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle: l'unification des pluriels des noms composés, ainsi que des traits d'union, la suppression de lettres héritées du grec (farmacie, coléra, etc.), la généralisation des pluriels en s (bijous...), la réduction des doubles consonnes (honeur-honorer). La presse alertée s'enflamme, la réforme est abandonnée. En 1976, M. René Haby, ministre de l'Éducation reprend le délicat dossier de l'orthographe. Il publie un nouvel arrêté de tolérances qui remplace celui de 1901. S'y trouvent entre autre l'accord des participes, événement avec accent grave, l'omission du trait d'union (nouveau né, arc en ciel...). Ces tolérances censées s'appliquer lors des examens et concours sont inconnues de la quasi totalité des enseignants. En février 1988, «l'École libératrice» publie un dossier sur les réformes orthographiques et sonde l'opinion des enseignants, lecteurs de la revue. 1200 réponses parviennent à la rédaction, 90% sont favorables à des simplifications. La presse s'empare de ce sondage. La polémique reprend en février 1989 à la suite d'un manifeste de dix linguistes publié dans Le Monde intitulé « Moderniser l'écriture du français ».

Le Conseil supérieur de la langue française (CSLF) - un organe créé ad hoc en 1989 par M. Michel Rocard - remet, le 19 juin 1990, au premier ministre qui le préside, un rapport proposant des rectifications de l'orthographe. Ce document préparé par un groupe de travail présidé par M. Maurice Druon, secrétaire perpétuel de l'Académie française, est accepté à l'unanimité par les 22 « immortels » présents à la séance du 3 mai 1990. Le document paraît au « Journal officiel » le 6 décembre 1990.

L'orthographe rectifiée devait être enseignée dès la rentrée 1991, « les anciennes graphies restant tolérées tant que l'usage n'aura pas changé ». Les bourrasques orthographiques se déchaînent alors. Les résistances s'organisent. Enseignants, éditeurs imprimeurs, correcteurs, journalistes, écrivains s'agitent et protestent. Le 17 janvier 1991, l'Académie met fin aux guerelles en

préconisant que « les simplifications et unifications soient mises à l'épreuve du temps et qu'elle se propose de juger, après une période d'observation des graphies et emplois que l'usage aura retenus ». La Suisse, contrairement à la Belgique et au Québec, n'a pas été consultée quant à l'opportunité des réformes. « Il n'y avait aucun moyen diplomatique de la faire. Les Québécois et les Belges ont un conseil de la langue française mais la Suisse ne dispose d'aucun organe analogue » explique Bernard Cerquiglini, délégué général à la langue française. Cet incident s'avère salutaire car la Suisse romande va créer les structures qui lui permettront de participer aux réflexions sur l'orthographe. Le français, finalement, c'est aujourd'hui l'affaire de toute la francophonie.

Simone Forster

«C'est ainsi que les enfants apprennent à parler auprès de leurs nourrices; pourquoi ne pas faire la même chose pour apprendre à lire?»

Article paru dans Educateur, 2004, 4, 6-7

# Une autre approche des mathématiques et des sciences

Luc-Olivier Pochon

COLLABORATEUR SCIENTIFIQUE IRDP

Le regard de Simone Forster sur ce qu'on pourrait appeler la face techno-scientifique de l'éducation nous a toujours permis de nous rappeler que les savoirs techniques et les connaissances scientifiques ne sont pas tout. Les aspects sociaux ou sociétaux constituent une part importante de la réflexion qui doit accompagner leur introduction à l'école. Un regard historique est souvent le bienvenu qui permet de prendre le recul nécessaire.

Le cas de Pestalozzi, par exemple, nous informe que l'enseignement mathématique n'a pas toujours eu droit de cité parce que *L'arithmétique, issue de la culture marchande, détournait les écoles de leur mission : celle de former à la piété.* C'est l'avènement de la société industrielle au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle qui va faire pénétrer les mathématiques dans les classes. En précurseur, pour *libérer les forces de la vie*, Pestalozzi invente des procédés didactiques originaux, chapeautés par une véritable théorie didactique. On y retrouve des principes qui seront énoncés plus tard, par d'autres pédagogues, *comme les points de départ* à portée de tous et la *gradation* des activités.

Rapportée à la période actuelle, cette mission de Pestalozzi demande d'interroger les résistances qui se manifestent à l'évolution des contenus et des formes d'enseignement – à propos notamment du rapport entre besoins sociaux, principes didactiques et forme d'enseignement. Quels sont les fondements actuels de l'entreprise mathématique à l'école? Va-t-on à l'essentiel ou ne fait-on que de l'art pour l'art? Quels sont les secteurs à dépoussiérer, devenus inutiles dans une pratique sociale standard? A noter que c'est peut-être le modèle de Pestalozzi qui pousse Simone Forster à porter de l'intérêt aux formes inhabituelles de l'enseignement des mathématiques, par exemple les rallyes

ou les concours inter-classes où l'on retrouve chez les élèves toute la ferveur que montraient les petits protégés de Pestalozzi.

Autre thématique importante dans les articles de Simone Forster, celui du rapport des filles aux sciences. Le chromosome xx est-il le responsable d'une désertion des filles des fillères scientifiques? ou de leurs défaillances en mathématiques? Dans l'article cité et d'autres, Simone Forster montre comment l'école et la société, à travers les idées reçues et les stéréotypes véhiculés par les manuels, fabriquent les différences et les handicaps. Elle aurait pu rappeler l'histoire de cette mathématicienne française, qui pour parvenir à maintenir un contact avec Gauss dont elle a lu les *Disquisitiones Arithmeticæ*, correspond toujours sous le pseudonyme de M. Leblanc¹.

Cette préoccupation pourrait inciter les travaux d'évaluation à mettre cette question à l'ordre du jour au-delà des indicateurs très globaux délivrés par des enquêtes telles que PISA.

Dernier volet de l'espace techno-scientifique exploré par Simone Forster: les technologies de l'information et de la communication. Dès la montée d'Internet, Simone Forster pensait que son introduction demandait d'ouvrir un vaste chantier et que le paysage éducatif risquait d'être bouleversé. Quelques dix ans plus tard les faits lui donnent à la fois raison et tort. Raison: les plans d'études ont été en effet influencés par cette nouvelle donne. Tort: relativement aux innovations générales (blog, ipod, etc.), ce qui se passe à l'école est relativement modeste et, en quelque sorte, banalisé. Ou alors les changements sont à venir, ne provenant pas de l'école mais de l'extérieur. Ce n'est pas le réseau qui est entré dans l'école, c'est l'école qui est entrée dans le réseau, pour reprendre une expression entendue parfois.

En définitive, un regard critique parfois moqueur sur l'actualité, mais toujours lucide et parfaitement informé.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> L'histoire ne dit pas si cette supercherie était destinée à Gauss, à la communauté mathématicienne ou si c'était une précaution gratuite de l'intéressée. Il faut reconnaître que lorsqu'elle décède en 1831, c'est grâce à l'insistance de Gauss que l'Université de Göttingen consent à lui décerner le titre de Docteur Honoris Causa.

# Pestalozzi: l'homme des intuitions mathématiques

On célèbre cette année le 250° anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi. Un grand pédagogue qui, face à l'avènement d'une nouvelle société, eut l'intuition de l'importance de l'enseignement des mathématiques.

La vie de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) s'inscrit dans une époque tourmentée, déchirée par les tumultes révolutionnaires, les guerres et les crises économiques. Les événements historiques se bousculent: fin de l'Ancien Régime, Révolution française, effondrement de la vieille Confédération, épisode napoléonien et Restauration. La Suisse est alors divisée par de graves tensions religieuses et politiques, appauvrie par les invasions des armées de l'Europe et par l'effondrement de son industrie textile, incapable de rivaliser avec les nouvelles machines de la révolution industrielle anglaise. En 1817, une grave famine ravage le pays.

Pestalozzi face à cette nouvelle société industrielle qui, lentement, émerge des bouleversements de l'histoire, sut mettre en lumière le rôle fondamental de l'éducation. «L'homme ne devient homme que par l'éducation». L'usage des machines implique des êtres armés d'outils intellectuels, des esprits critiques, capables de raisonnement. Les mathématiques sont un des instruments indispensables à cette intelligence des choses

### Un précurseur qui dérange

L'histoire populaire n'a guère retenu les fantastiques intuitions de Pestalozzi ni la vigueur de sa critique sociale. On a préféré garder l'image d'un être fragile, au regard ardent, serrant contre lui des enfants en haillons. Zschokke, historien et commissaire au gouvernement de la République helvétique écrivait déjà: « Il ne pouvait qu'être méconnu. On s'est moqué de lui, on l'a traité de visionnaire, tout comme la populace bafouait Colomb

lorsque, de ce côté-ci de l'océan, il parlait d'un nouveau monde ». Le nouveau monde que Pestalozzi réservait à ses contemporains fut celui de la pédagogie et de l'instruction obligatoire. Des idées subversives à une époque où les enfants sont occupés à longueur de journée à filer et tisser le coton dans les chaumières, à travailler aux champs ou dans les nouvelles fabriques de textiles.

Pestalozzi revendique une école populaire gratuite et obligatoire quand le travail des enfants est jugé indispensable à la compétitivité de l'économie helvétique. Cinquante ans après sa mort, en 1877, le peuple suisse accepte, à une faible majorité, la loi sur les fabriques, laquelle interdit le travail des enfants de moins de quatorze ans. L'instruction devient alors obligatoire et les enfants de toutes conditions vont bientôt franchir le seuil des classes. Le rêve de Pestalozzi devient réalité.

Qui donc est cet homme qui revendique avec force et détermination le droit à l'éducation? Qui est cet homme, véritable précurseur des droits de l'enfant?

#### A l'école de la vie

Johann Heinrich Pestalozzi est né à Zurich le 12 janvier 1746. Il n'a pas encore six ans lorsque son père, chirurgien, est emporté par une fièvre maligne. L'enfant grandit, entouré des soins attentifs de sa mère dans l'atmosphère confinée de la *Wohnstube* familiale. Il commence ses classes dans les tristes écoles élémentaires de l'époque où les enfants apprennent leurs lettres et le catéchisme sous la férule du maître. Comme tous les

fils de bourgeois, il fréquente ensuite le Collegium Humanitatis puis, dès 1763, le prestigieux Carolinum du *Grossmünster*. Petit-fils de pasteur, sa voie est toute tracée: humanité, philosophie, théologie. Toutefois, le jeune Pestalozzi se rebelle et renonce au pastoral. Sa vie et son destin sont ailleurs. Pestalozzi reproche à ses maîtres, humanistes éclairés, du Carolinum «d'élever les esprits mais de laisser les mains vides». Ce souci d'application des connaissances va demeurer constant dans son œuvre pédagogique.

#### Une découverte bouleversante

La parution de l'Emile de Rousseau, en 1762, va bouleverser la vie de Pestalozzi. Cette lecture fut « comme un embrasement » et le jeune homme, fidèle à ses principes, décide de « donner des mains » aux idées du grand philosophe. Le concept de nature doit engendrer des pédagogies qui permettent à chaque être d'éclore, c'est-à-dire de devenir ce qu'il est vraiment.

Pestalozzi, héritier du siècle des Lumières, va défendre avec fougue les idéaux révolutionnaires. Il veut élever la condition des hommes par l'éducation car éduquer c'est « se faire libre ». Pour cela, il rêve de « doter le peuple jusqu'en son foyer domestique, de procédés d'enseignement simplifiés ».

#### L'école et l'atelier

En 1769, Pestalozzi épouse Anna Schultess, quitte Zurich et s'installe à Birr en Argovie où il fait construire une ferme modèle, le Neuhof. L'agriculture ne lui réussit guère; les terres sont ingrates et les récoltes mauvaises. Dès 1773, Pestalozzi accueille les enfants pauvres des paysans et les petits mendiants qui courent les campagnes. Il tente, dans l'esprit du Contrat social, d'instituer une communauté autogérée où l'intérêt commun se confond avec celui de chacun. Les enfants cultivent la terre, filent le coton, apprennent à lire et à écrire. Associer travail et instruction est un principe

de la pédagogie de Pestalozzi. L'école n'a de sens à ses yeux qu'associée à l'atelier, car il faut assurer aux enfants les moyens d'une existence. Mauvaises récoltes et dettes s'accumulent et la petite entreprise du Neuhof qui accueillait quelque quatre-vingts enfants fait faillite. Ruiné, Pestalozzi écrit alors la plupart de ses ouvrages dont son célèbre roman populaire Léonard et Gertrude (1781). Sa renommée grandit. La France et l'Allemagne célèbrent ses talents.

### Une nouvelle pédagogie de la relation

Ce sont les tumultes de l'histoire qui vont permettre à Pestalozzi de réaliser son rêve: «devenir un maître d'école ». Il obtient du gouvernement de la nouvelle République helvétique la tâche de diriger, à Stans, un orphelinat pour les nombreux enfants victimes de l'intervention d'un corps d'armée français. De janvier à juin 1799, seul au milieu des plus démunis, Pestalozzi va mettre en oeuvre ses idées. Il développe un climat de confiance et d'estime réciproque, une véritable « pédagogie de la relation ». La sécurité affective doit précéder tout apprentissage. Aucun enseignement, aucun règlement ne sont concus d'avance: «les deux devaient naître de ma relation avec les enfants». La démarche fait merveille et les visiteurs s'étonnent de la concentration et du travail des enfants. «Apprendre était, pour presque tous, quelque chose d'entièrement nouveau; et dès qu'ils virent qu'ils réussissaient, leur zèle devint infatigable ».(...) « D'après mes expériences, le succès dépend de ce point: que toute chose enseignée aux enfants s'en fasse accepter comme vraie et soit intimement liée à une expérience intuitive et sensible.»\*

Cette extraordinaire expérience est interrompue par la guerre et l'asile des orphelins transformé en hôpital militaire. Pestalozzi rédige alors l'admirable Lettre de Stans, laquelle évoque déjà les grands principes de sa Méthode.

# Deux laboratoires de recherches pédagogiques

De 1800 à 1805, Pestalozzi dirige un institut d'éducation au château de Berthoud. Il ouvre aussi une école normale. L'institution devient un véritable laboratoire de recherches pédagogiques. Les publications se succèdent. A l'automne 1801 paraît Comment Gertrude instruit ses enfants, quatorze lettres qui expliquent la Méthode, ses origines, sa structure, son esprit. Les élèves affluent. On vient de l'Europe entière s'initier à la pédagogie de Pestalozzi. L'établissement doit fermer ses portes, en 1805, en pleine prospérité. Le nouveau gouvernement de Berne veut en faire la résidence du préfet.

Pestalozzi répond à l'offre du Conseil municipal d'Yverdon et ouvre un nouvel institut dans le château de la ville. De 1805 à 1825, soit de 59 à 79 ans, il va poursuivre son œuvre de pédagogue. Yverdon comme Berthoud ne tarde pas à devenir une institution renommée qui accueille nombre d'élèves de Suisse et d'Europe. La Méthode a toutefois ses détracteurs. On reproche à Pestalozzi la prééminence des mathématiques et l'insuffisance de l'enseignement religieux. Querelles et intrigues divisent les professeurs et en 1826, Pestalozzi quitte Yverdon et se retire au Neuhof. Il meurt le 17 février 1827 à Brugg à l'âge de 81 ans.

## Intuition d'une méthode Méthode de l'intuition

Pestalozzi dénonce l'enseignement de son temps: « Nos écoles, avec leur système antipsychologique, ne sont pas autre chose que d'ingénieux étouffoirs qui détruisent tous les fruits de cette vigueur et de cette faculté d'apprendre que la nature a déposés en nous. »\* Sa Méthode doit libérer les forces de vie des êtres et permettre à chacun de se faire libre. Elle trouve son principe dans l'enfant lui-même, dans sa manière de la vivre et de se l'approprier. Son fondement est l'intuition

(Anschauung) c'est-à-dire l'expérience personnelle directe et la sphère plus intime des sentiments, des émotions, de l'affectif. Il faut partir de l'enfant, de son vécu, de ses représentations.

Les connaissances partent de l'intuition mais il leur faut un enchaînement, un ordre de développement. «Il doit y avoir pour chaque branche du savoir des séries d'exercices dont le point de départ soit à la portée de tous (intuition) et dont l'enchaînement régulier (gradation), mettant les facultés de l'enfant toujours en œuvre, sans les épuiser, ni même les fatiguer, contribue à un progrès facile et attravant »\*. L'enfant passe d'un exercice à l'autre à son rythme, sans hâte. Les éléments des connaissances deviennent palpables, accessibles. Ils sont placés entre les mains des enfants afin que ceuxci se les approprient et créent ainsi les matières qu'ils ont à étudier. Aucune comparaison dans les apprentissages, aucune note, aucune compétition ni jugement de valeur. Le maître qui applique la Méthode apprend avec les enfants; son rôle est de guider les apprentissages sans presser ni pousser.

# Des succès en mathématiques

Les enfants découvrent le monde en apprenant le nom des choses qui les entourent, en les palpant et en les dénombrant. L'enseignement dans les petites classes doit donc suivre ce chemin d'acquisition des connaissances et se fonder sur le nom, la forme et le nombre. Ces apprentissages passent par les sens et doivent s'intégrer à l'expérience immédiate. La matière enseignée se construit sur les éléments les plus simples des connaissances.

L'arithmétique, cette science du nombre, s'enseigne avec des objets concrets: cailloux, noix, pommes etc. On additionne, on soustrait, on multiplie, on divise. Des petites questions: quand tu as deux pierres, combien de fois as-tu une pierre? Et Pestalozzi d'insister sur l'importance de cette phase de manipulations,

essentielle à tout apprentissage du calcul. « Combien de fois 7 dans 63? (...) L'enfant a sous les yeux neuf fois sept objets, il a appris à les compter comme 9 « 7 » placés les uns à côté des autres : il n'a donc pas à se creuser la tête pour répondre à cette question ; il sait positivement, par ce qu'il a appris déjà, ce qu'on lui demande maintenant, bien qu'on le lui demande pour la première fois, à savoir que 7 est contenu 9 fois dans 63. Il en est de même dans toutes les branches de la méthode »\*.

Pestalozzi invente des tableaux de calcul qui « servent de guide au même titre que l'abécédaire » (voir annexe). « Lorsque l'enfant s'est exercé à compter avec des objets et avec les points ou les traits qui les remplacent, lorsqu'il a étudié jusqu'au bout ces tableaux, la connaissance des rapports des nombres est si bien enracinée dans son esprit que les procédés abréviatifs par les chiffres ordinaires sont saisis avec une facilité incroyable. »\* La géométrie s'enseigne de la même manière. Les enfants manipulent les formes avant d'en découvrir les propriétés.

Les visiteurs de Berthoud et d'Yverdon sont stupéfaits de l'ardeur au travail des enfants, du plaisir qu'ils prennent à ce qu'ils font et des résultats obtenus. C'est particulièrement vrai pour le calcul où Pestalozzi fait usage de tableaux qui visualisent les opérations les plus difficiles. Il a des idées nouvelles comme celles d'associer écriture et dessin ou de faire dériver l'apprentissage des fractions du carré et de ses divisions.

# Expérimentation des méthodes de mathématiques

Les méthodes mathématiques sont expérimentées par Joseph Schmid, lequel publie en 1908 un ABC de

la perception mathématique. Elles firent l'admiration des témoins de l'époque: « J'étais saisi de vertige quand je voyais ces enfants se jouer des fractions les plus compliquées comme de la chose la plus simple du monde. Je leur proposais des problèmes que je ne pouvais résoudre sans un travail sérieux et soutenu (...); ils faisaient leur calcul dans leur tête fort tranquillement; au bout de quelques instants, ils donnaient la réponse juste et ils expliquaient leur problème avec la plus grande facilité ».

### La percée des mathématiques

Les mathématiques n'étaient guère enseignées à l'époque de Pestalozzi. Dans les écoles élémentaires, classes d'abécédaires et classes de grammaire se concentraient sur la lecture des Saintes Ecritures et la mémorisation du catéchisme. Seules quelques écoles communales, dans les cantons protestants surtout, prodiguaient un enseignement du calcul. Les résistances à cette discipline étaient grandes. L'arithmétique, issue de la culture marchande, détournait les écoles de leur mission: celle de former à la piété. Dans les écoles latines, la science des nombres est aussi suspecte. On la considère comme un savoir professionnel qui n'a guère sa place dans les humanités. Les mathématiques ne vont véritablement pénétrer dans les classes qu'au milieu du XIXe siècle avec l'avènement de la société industrielle.

Pestalozzi perçut l'importance de l'enseignement des mathématiques dans un monde en voie d'industrialisation. Ce pédagogue de l'intuition fut à vrai dire un homme d'intuitions.

Simone Forster

Article paru dans Math-Ecole, 1996, 173, 14-19

<sup>\*</sup> Citations tirées de Comment Gretrude instruit ses enfants et Lettre de Stans.

#### Annexe

#### Tableaux de calcul

tirés de Exposé de la Méthode Elémentaire de H. Pestalozzi, par Dan.-Alex. Chavannes, Vevey, 1805.

Les tableaux de calcul servent à fixer dans l'esprit de l'enfant les rapports réels qui sont le point de départ de toute opération d'arithmétique; ils donnent une impression vive et durable des rapports numériques. Ainsi l'enfant assimile les rapports réels de toutes les fractions; et les opérations qu'il effectue sur ces fractions en se servant des chiffres ordinaires, sont bien facilitées. L'enfant compose et décompose les nombres et leurs rapports. Le travail est ainsi simplifié, clair et précis. (Extraits de Comment Gertrude instruit ses enfants).

Tableau 1 (extrait)

	p legendy a gr l 1 ; a	(Marie		
113	11		WHE.	
111	111	111		9261
4 Car 9.0	Resident Control	5, 4 p. 5.59		19.5

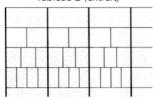
Chaque tablette représente une unité; puis successivement on ajoute 1 tablette = 2; encore 1 tablette = 3; encore 1 tablette = 4; et ainsi jusqu'à 10. Ceci donne la notion de *l'addition*.

Même présentation de tablettes, mais on demande à l'enfant: Quand tu as deux tablettes combien de fois astu *une* tablette? Il répond: Quand j'ai deux tablettes, j'ai deux fois une tablette, etc. Ceci donne *la multiplication*.

Puis on demande à l'enfant: Combien y a-t-il de fois un dans deux? Combien y a-t-il de fois un dans trois? Puis combien de fois un est-il contenu dans deux, dans trois, etc.? Ceci donne la notion de division.

Puis des dix tablettes, on en ôte une, et on demande: Quand tu as ôté un de dix, combien reste-t-il? L'enfant compte et trouve neuf. On ôte un de neuf, combien reste-t-il? L'enfant compte et trouve huit. Ceci donne la notion de soustraction.

Tableau 2 (extrait)

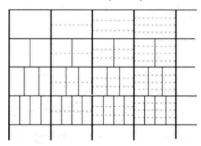


Les rapports numériques sont remplacés par des traits. C'est l'étude des *fractions*.

La base est le nombre un ou le carré. Ce sont des séries progressives de fractions à partir du nombre un.

Le tableau intuitif des fractions comprend dix rangées, composées chacune de dix carrés. Les carrés de la première rangée sont entiers. La seconde rangée, les carrés sont partagés en *deux* parties égales, et ainsi jusqu'à dix parties. Ce sont donc les 1/2, 1/3, 1/4, etc.

Tableau 3 (extrait)



Ce sont les fractions de fractions. Les rapports numériques sont remplacés par des traits ou des points.

Les carrés sont partagés:

Premier rang en: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10 parties.

Deuxième rang en: 2,4,6,8,10,12,14,16, 18, 20 parties. Troisième rang en: 3,6,9, 12, 15, 18,21, 24, 27, 30 parties. Quatrième rang en: 4,8,12,16,20,24,28, 32, 36, 40

datificante rang cir. 1,0

parties.

Cinquième rang en: 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45, 50

parties.

Sixième rang en: 6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 54, 60 parties,

etc., jusqu'à 100, ou centièmes.

# Filières scientifiques: pourquoi si peu de filles?

Les filles sont quasi absentes de certaines filières, sciences de l'ingénieur, nouvelles technologies, par exemple. Pourquoi cette désaffection? Qu'est-ce qui fait que les filles décrochent au cours de leur scolarité et prennent soudain en grippe les disciplines scientifiques? Une histoire du chromosome perturbateur XX? Les véritables fauteurs de troubles sont plutôt sociaux.

Gisèle Ansorge, dans Prendre d'Aimer, raconte la visite que fit le pasteur, en 1830, à l'école de Villeneuve, dans le canton de Vaud: «Un peu désorienté, le ministre s'approcha d'une fillette:

- Est-ce que tu sais diviser? Le régent répondit à sa place:
- Monsieur le ministre, le règlement dit que les filles n'ont pas besoin de savoir compter, ma femme leur apprend les ourlets et les reprises.
- C'est vrai, reconnut Charles-Auguste, ce n'est pas obligatoire. »<sup>1</sup>

# La mixité n'assure pas la légalité

Les filles du XIX<sup>e</sup> siècle n'ont pas à apprendre à chiffrer ni à calculer. Leur vie est ailleurs. Les filles de la fin du XX<sup>e</sup> siècle suivent le même enseignement que les garçons. A l'école primaire, elles sont bonnes en mathématiques, meilleures que les garçons en général. Mais, dès que pointent les classes secondaires et l'adolescence, les choses se gâtent. Les filles marquent le pas et leur niveau baisse. Leur vie est-elle aussi ailleurs?

# Le poids des idées reçues

Les facteurs à l'œuvre dans cette perte de vitesse soudaine sont multiples et imbriqués. Entrent en jeu les représentations des rôles sexuels, les différences de traitement vécues à la maison, en classe et dans la vie quotidienne, l'identification à des rôles sexuels traditionnels. Des recherches américaines montrent que les familles achètent davantage d'ordinateurs pour leurs fils et pratiquent des budgets éducatifs différenciés selon les sexes de leurs enfants. Par exemple, lorsque les prix sont élevés, les garçons inscrits dans les camps de vacances avec stage informatique sont beaucoup plus nombreux que les filles. Le poids des idées reçues et des différences éducatives finit par saper la confiance que les adolescentes ont en elles. Elles commencent à se sous-estimer dans les domaines dits masculins quand elles sont en présence des garçons et affirment leur féminité en affichant une certaine distance face aux disciplines scientifiques. D'aucunes deviennent nulles en mathématiques et en sciences par conformisme.

#### Dans l'intimité des classes

Les recherches en éducation le montrent clairement: la mixité n'entraîne pas l'égalité des conditions d'apprentissage. Loin s'en faut. Les recherches anglo-saxonnes sont pionnières dans l'analyse de l'intimité des classes à tous les niveaux du système éducatif. Elles recourent souvent à des caméras cachées, des enregistrements vidéo qui décèlent ces mille petits riens, souvent inconscients, de la vie scolaire qui, finalement, conduisent à détourner la majorité des filles de toute vocation scientifique. Elles révèlent qu'enseignantes et enseignants recourent fréquemment aux oppositions entre filles et garçons et que les comportements attendus sont

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Gisèle Ansorge, Prendre d'Aimer, Yvonand, Bernard Campiche éd. 1988

fonction du sexe. Les filles sont percues comme un groupe, les garcons comme des individus, souvent rétifs et indisciplinés. Un professeur de sciences - femme ou homme d'ailleurs - consacre davantage de temps aux garçons (20% de plus). Il interroge moins les filles et les interrompt plus fréquemment. Le temps de la réflexion accordé à une question est plus long pour les garçons que pour les filles. Des recherches anglaises montrent également qu'enseignants et enseignantes des disciplines scientifiques diffusent, à leur insu, cette idée que les filles réussissent grâce à leur travail et à leur volonté de répéter exercices, expériences et démonstrations. L'échec des filles paraît naturel et banal; celui des garçons, insolite et déviant. Chez les premières, il est quasi dans l'ordre des choses; chez les seconds, il vient d'un manque de discipline.

L'analyse des épreuves révèle, en outre, qu'à qualité égale, les filles sont félicitées de la présentation de leur copie, les garçons de l'acuité de leur raisonnement. De plus, au cours des leçons, les professeurs insistent sur la rigueur et la logique et font peu de cas de l'intuition et de l'imagination. Deux ingrédients pourtant indispensables à tout travail scientifique. Autant d'à priori qui finissent par faire des disciplines scientifiques une affaire de garçons. Conclusion: les professeurs de sciences font peu confiance aux capacités des filles. On peut véritablement parler de double standard comme le fait Marie Duru-Bellat. Double standard dans les attentes, les représentations, les comportements et les exigences pédagogiques.

A cette ambiance de classe s'ajoutent les manuels qui, dans leur majorité, se réfèrent au monde des garçons. Tout cela crée un *curriculum caché*, une série de messages implicites qui sont reçus cinq sur cinq par les filles.

En dépit de toutes les chausse-trapes du programme caché, les filles réussissent mieux que les garçons à l'école primaire. Leurs performances sont meilleures dans toutes les disciplines et elles redoublent moins leur classe. Une différence qui, semble-t-il, plonge

ses racines dans la petite enfance, dans les premières expériences de socialisation. Les stéréotypes aident les filles à s'intégrer au monde social de l'école. Les garçons, par contre, sont mieux préparés à la compétition. Un acquis qui va s'avérer précieux au moment de l'orientation quand la confiance en soi est importante.

### Fabriquer les différences

Les recherches anglo-saxonnes ont aussi décelé ce que l'on appelle les effets d'attente. Ainsi, en première année de l'école primaire, nombre de garçons peinent en lecture lorsque leur maîtresse est convaincue que cette acquisition est ardue pour eux. Hésitations et ânonnements sont interprétés à l'aune de cette conviction: la pédagogie s'adapte à cet « handicap ». Au bout du compte, on observe véritablement une carence. Ainsi, une idée fausse au départ peut se révéler vraie à l'arrivée. Même constat pour les filles qui faiblissent en mathématiques quand la géométrie apparaît au programme. Supposées manquer d'aptitudes dans la manipulation et l'appréhension des figures spatiales. elles vont entrer dans ce subtil engrenage des idées préconcues qui finissent pas se vérifier. Autre exemple : filles ou garçons réussissent mieux une activité lorsqu'on leur dit d'avance que l'exercice qu'ils vont faire est, en général, mieux réussi par les personnes de leur sexe. Ce sont finalement ces multiples aléas de la vie des classes. intimement liés à la sphère sociale, qui font que filles et garçons ne retirent pas les mêmes enseignements des mêmes leçons. Des petites différences qui finissent par peser lourd dans les orientations scolaires et les choix professionnels.

# Elles ne s'estiment pas douées pour les sciences

Pas étonnant, dans ce contexte, si, à l'adolescence, les filles ont tendance à se sous-évaluer dans les disciplines considérées comme masculines. Même brillantes, elles doutent d'elles-mêmes et se mettent à penser que les sciences sont plutôt du ressort des garçons. Ces derniers

ne sont pas tarabustés par ces sentiments d'infériorité. La majorité d'entre eux, même si leurs performances sont mauvaises, classe allègrement les mathématiques et les sciences parmi leurs disciplines favorites. En cas d'échec, les filles invoquent leur manque d'aptitudes, les garçons leur manque de travail.

Au total, pédagogie différenciée selon les sexes, aride image des sciences, manque d'assurance et d'incitation, vont détourner les filles de toute envie de se risquer dans une carrière scientifique. De multiples micro-inégalités difficilement palpables que d'aucuns s'enhardissent à confondre avec des gènes...

Simone Forster



Article paru dans Educateur, 1997, 13, 8-9

# Internet: les autorités éducatives le réclament mais sait-on vraiment où l'on va?

L'introduction des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe implique une réflexion sur ce qu'il faut enseigner, sur comment l'enseigner et sur l'organisation et les finalités de l'école. Autant dire que le chantier à ouvrir est vaste et que le paysage éducatif risque d'en être bouleversé.

Les autorités responsables de l'éducation des pays de l'OCDE considèrent que les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont indispensables à la formation des jeunes. Leur utilisation paraît aussi vitale pour s'insérer dans la société que la pratique de la lecture, de l'écriture et du calcul. Les obstacles à cette école branchée s'avèrent toutefois nombreux : formation des enseignant(e)s, équipements techniques, prix et coût de maintenance, gestion des salles, compatibilité entre les technologies, respect des plans d'études, modes d'évaluation et de certification des apprentissages.

# Comment s'y prendre pour enseigner?

Les enseignant(e)s qui n'ont pas d'expérience d'utilisation de l'informatique en classe pensent qu'ils doivent acquérir une parfaite maîtrise de l'outil avant d'en faire usage avec leurs élèves. D'autres, déjà acquis à ces techniques, hésitent à se lancer car ils ne perçoivent pas comment gérer ce nouvel environnement tout en respectant le programme. Ils redoutent aussi de ne pas maîtriser tous les aspects de la situation dans laquelle travaillent les enfants.

L'observation des premières utilisations d'Internet en classe montre que l'enseignant peine à situer son niveau d'intervention. Doit-il donner tout de suite toutes les indications ou laisser les élèves chercher, intervenir collectivement pour une mise au point ou se consacrer à quelques élèves en difficulté? Une piste s'avère efficace: recourir aux fiches et adresses des collègues bien rodés, tirer parti des connaissances des élèves déjà au courant. L'essentiel de l'apprentissage se fait par les interactions entre pairs et entre enseignants et élèves. C'est ce qu'affirment aujourd'hui psychologues, pédagogues et didacticiens. Apprendre est une activité sociale, affective et culturelle plutôt que logique et fonctionnelle.

Il faut toutefois du courage pour se lancer car tout enseignant garde en tête les impératifs du programme. Cette peur de perdre du temps se justifie, car sans apprentissage de la maîtrise de l'outil et de soi-même, l'outil ne rajoute que du vide à l'inconsistant (Joël de Rosnay 1998). L'information pertinente est difficile à trouver sur Internet, il faut résister à la tentation de faire de la navigation un but en soi.

# Comment s'y prendre pour apprendre?

L'interactivité des machines ne suffit pas pour apprendre. C'est évident. Il faut aussi des interactions humaines (journaux de classe, correspondances, échanges à distance, etc.) et des enseignant(e)s qui donnent aux élèves les motivations, les structures cognitives et le soutien nécessaires. Ce qui importe ce n'est pas d'enseigner des techniques mais des méthodes pour apprendre à apprendre et à se repérer dans la pléthore des informations. Surfer sans but sur Internet n'apprend rien. Il faut réfléchir, raisonner, hiérarchiser, mettre en

relations faits et idées, s'assurer de leur pertinence, prendre un recul critique. Les informations récoltées doivent ensuite s'intégrer dans des savoirs, des connaissances, une culture. Ce travail est indispensable pour donner du sens à tout ce qu'on découvre. La tâche de l'enseignant(e) est de montrer les chemins des connaissances. Son rôle devient socratique, en quelque sorte.

« On apprend plus de choses, on peut faire des exposés et finir nos devoirs. Par Internet, on peut envoyer des cartes électroniques à d'autres personnes plutôt que de les envoyer par la poste. On peut venir après l'école pour s'amuser avec des jeux que l'on n'a pas à la maison et faire des calculs. »

Stevan et Jonas 4-5e primaire, école de Coffrane

### L'école va-t-elle changer?

Ces bouleversements didactiques risquent fort de la transformer. On va de plus en plus apprendre de manière systémique, c'est-à-dire en n'envisageant plus un élément isolé mais en relation avec les autres. L'école avec ses découpages en disciplines, issus de l'analyse cartésienne qui sépare, isole, émiette et ses tranches horaires, héritées du taylorisme, va sans doute s'éteindre. Il faudra décloisonner les savoirs, développer une approche interdisciplinaire. Les leçons perdront de leur importance au profit de travaux de recherche

personnels dirigés. Programmes et diplômes seront adaptés, la formation des enseignant(e)s revue et ajustée à cette évolution.

#### Et en Suisse?

Comme tous les pays industrialisés, la Suisse veut équiper ses écoles d'ordinateurs avec accès à Internet. de l'école primaire à l'université. En 1986, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) recommande l'intégration des TIC à l'enseignement obligatoire. Trois ans plus tard, s'ouvre le Centre suisse des technologies de l'information dans l'enseignement (CTIE) et, en juin 2000, un serveur suisse de l'éducation (www.educa.ch). Ses objectifs : mettre en réseau l'offre et les compétences dans le domaine des TIC, jouer un rôle de plaque tournante de l'information. Novembre de la même année, le conseiller fédéral Pascal Couchepin annonce: Nous voulons promouvoir le raccordement de toutes les écoles à Internet. Aujourd'hui, une école sur cinq y a accès et un enseignant(e) sur six a suivi une formation adéquate. L'État va s'engager aux côtés de l'économie privée, laquelle pourrait investir 100 millions de francs. Des entreprises comme Swisscom, IBM. Apple et La Poste participent déjà au projet. Les contours d'une nouvelle école, se dessinent mais avons-nous vraiment réfléchi à son profil et à un usage cohérent des technologies?

Simone Forster

#### Bibliographie

J. Berney et L.O. Pochon (2000). L'Internet à l'école: analyse du discours à travers la presse. Neuchâtel: IRDP

J. Crinon, C. Gautelier(1997). Apprendre avec le multimédia - Paris : Retz Jean Delire (1999). Internet pour enseigner. Editions labor 1999

Cahiers Pédagogiques (1998). A l'heure d'Internet. N° 362. Paris

J. De Rosnay (1998). Pour une diététique de l'information. Cahiers Pédagogiques

OCDE (1999), Analyse des politiques d'éducation. Paris

Article paru dans Educateur, 2001, 8, 6-7

# Dessine-moi une gamme!

MARTINE WIRTHNER
COLLABORATRICE SCIENTIFIQUE IRDP

Dans les arts visuels, la pédagogie a hésité longtemps entre liberté d'expression, créativité, et apprentissage méthodique de techniques, voire imitation. Mais finalement, comme le titre Simone Forster, « En arts visuels, il faut aussi faire ses gammes... ». D'ailleurs, le choix des appellations des disciplines concernées dénote la manière de les considérer dans les plans d'études: du dessin on est passé aux arts plastiques ou visuels; le chant est devenu éducation musicale

Simone Forster a dessiné les étapes de cette évolution pour les arts visuels. Du 19e siècle à aujourd'hui, les buts de cet enseignement ont changé. Avant le 20e siècle, le dessin sert essentiellement à préparer certaines futures professions. Puis il a été la maîtrise de l'exactitude, du réalisme, de la géométrie. La copie y tient alors une place de choix. Peu à peu, les artistes puis les pédagogues deviennent sensibles au côté esthétique de la discipline, prônent le développement chez l'élève du bon goût, de l'intuition et font appel à ses facultés créatrices. Le dessin d'après nature prend le pas sur le dessin géométrique qui devient alors l'affaire des professeurs de mathématiques.

Dès 1930, la question de savoir si les dessins d'enfants pouvaient être considérés comme des œuvres d'art est posée. Les débats ont été vifs. Le dessin libre entre dans les classes, en particulier à l'école primaire. L'influence des travaux piagétiens s'ajoute à ce mouvement et conduit à laisser une certaine liberté de création à l'enfant pour qu'il découvre par lui-même ce qu'est dessiner. Il faudra attendre les années 70 pour que cette créativité libre soit canalisée et qu'un retour aux techniques se dessine.

Au fil du temps, et ceci est également observable pour la musique, l'importance de l'éducation artistique est soulignée à la fois comme source d'un développement individuel que comme vecteur d'insertion dans la culture. Et pourtant, cette éducation, si elle prend de plus en plus une place de choix dans les nouveaux plans d'étude, a encore de la peine à être pleinement considérée comme centrale dans la formation des élèves.

En éducation musicale, de nombreuses recherches ont tenté de montrer les bienfaits de cet enseignement pour les autres disciplines, pour le développement de l'enfant, mettant en avant les nombreuses capacités auxquelles elle fait appel chez lui. De plus, la musique touche à toute la personne, à son corps, à son intelligence, à ses émotions. Elle est profondément ancrée dans la culture, en est une des expressions privilégiées. Autant de bonnes raisons et d'arguments forts, réunis pour encourager son enseignement à l'école, tout au long de la scolarité.

La notion de plaisir est bien sûr évoquée lorsqu'il est question d'éducation artistique. Difficile d'aborder les arts sans plaisir! On comprend mieux dès lors l'évolution de ces disciplines au cours du temps; mais on comprend mieux aussi les pièges qui se présentent dans leur enseignement: la croyance qu'une expression libre, spontanée – associée au plaisir – suffit à produire des œuvres d'art d'une part, l'enfermement dans des techniques ardues, rébarbatives risquant de conduire au déplaisir et au rejet d'autre part. Un difficile équilibre doit donc être trouvé pour éviter ces écueils, impliquant en particulier une formation de qualité des enseignants de ces disciplines.

Dans l'un de ses articles, Simone Forster touche à ces questions lorsqu'elle écrit: « En musique, le plaisir n'est pas immédiat. Il implique un apprentissage du solfège et une pratique assidue d'un instrument. Il faut exercer, reprendre, « faire ses gammes », passer par des séries d'exercices souvent rébarbatifs ». Plus loin: « Enseigner la musique est une tâche délicate car il s'agit de garder intacte la délicate petite bulle de plaisir d'un enfant ».

# Du dessin aux arts plastiques

En un siècle, on est passé du dessin aux arts plastiques ou visuels. Petite histoire d'une discipline qui est investie aujourd'hui de grands idéaux démocratiques.

Jusqu'en 1909, le dessin était essentiellement une activité technique utile à l'exercice de certaines professions. Sa bonne maîtrise était une nécessité économique. Il fallait développer l'adresse, la précision, la vision dans l'espace. On pratiquait la méthode dite Guillaume - du nom du sculpteur Eugène Guillaume (1822-1905), directeur de l'Ecole nationale des beauxarts de Paris qui la préconisa - aussi appelée, en Suisse romande, méthode de La Chaux-de-Fonds, en raison de ses objectifs techniques.

Les buts de la classe de dessin étaient avant tout l'exactitude, le réalisme et la bonne maîtrise de la géométrie. Le concret l'emportait sur le sensible et l'imaginaire. Il fallait apprendre à bien copier, à bien reproduire. Les élèves des classes primaires passaient de longues heures à dessiner des motifs floraux ou géométriques d'après des mesures dictées par le maître. Ils reproduisaient des *frises de palmettes assyriennes ou de rosaces antiques* (Berger 1937). Dans les classes secondaires, ils devaient représenter une machine d'après mesure et la réduire à l'échelle indiquée. Cet acharnement à étouffer toute spontanéité parut excessif et, dès le début du siècle, on se mit à contester la didactique de cette discipline qui, finalement, devait aussi être créative

«On ne devrait pas enseigner à lire et à écrire à des gens qui ne doivent apprendre qu'à dessiner et à manier le rabot et la lime»

# Le dessin d'après nature

En 1909, on introduisit en Suisse romande le dessin d'après nature. Cette nouvelle didactique, proposée par des peintres français, fut exposée dans le Guide méthodique vaudois de l'enseignement du dessin, publié cette même année par le Département de l'instruction publique. R. Lugeon, auteur de l'ouvrage, recommande la reproduction directe des objets, le dessin de mémoire, la libre expression ainsi que le modelage et l'emploi fréquent des pinceaux et des couleurs.

Cette nouvelle manière de faire, dite intuitive, visait l'éducation du goût et l'éveil de la personnalité de l'élève par l'exercice de ses facultés créatrices. Plus de modèles stériles à recopier mais le dessin d'objets réels à interpréter. Cette approche s'inscrivait dans le sillage de la réforme française de 1909, laquelle prônait une traduction personnelle et fautive plutôt qu'exacte et mécanique (Instructions 1909). Le dessin devint une discipline transversale, un instrument d'éducation qui avait une mission d'accompagnement et de soutien des divers apprentissages.

Dans les classes secondaires, l'enseignement du dessin géométrique fut dès lors confié aux professeurs de mathématiques.

# Le dessin d'imagination

Après les artistes vinrent les pédagogues qui, dès les années 1930, prônèrent la liberté et l'imagination plutôt que la technique et le modèle. M. Sichler de Genève signala, dans l'Educateur, les expériences du professeur Kerschensteiner en Allemagne, lesquelles permirent de

constater que les élèves qui avaient dessiné d'après nature faisaient les mêmes fautes et n'étaient pas plus avancés que ceux qui, durant la même période, avaient dessiné d'imagination (Educateur 1930).

Le dessin d'imagination s'avéra plus stimulant, plus gratifiant. Il libérait les élèves de ces brins de muguet, coquelicots, marguerites et feuilles mortes qu'ils s'échinaient à reproduire. On alla même jusqu'à remarquer que l'absence de modèle développait le goût de l'observation car les enfants éprouvaient spontanément le besoin de vérifier.

Le dessin d'après nature n'était d'ailleurs pas supprimé mais il se pratiquait lorsque les élèves maîtrisaient certaines techniques. Dès le milieu du XXe siècle, l'enseignement du dessin s'enrichit de nouvelles expressions: croquis rapides, dessins de mémoire, dessins libres, linéaires, géométriques, d'arrangements décoratifs, d'après des chefs-d'œuvre, etc.

# Les dessins d'enfants sont-ils des œuvres d'art?

Dès les années 1930, émergea en Europe un nouveau mouvement qui considérait les dessins d'enfants comme des œuvres d'art. On insista sur les similitudes entre les productions enfantines et celles des anciennes civilisations. Les enfants étaient des artistes et l'enseignement scolaire du dessin tarissait leur créativité.

En août 1937, le huitième Congrès international pour l'enseignement du dessin et des arts appliqués, qui se tint à Paris, traita de ces questions. Les délégués allemands, imprégnés de cette idée, s'opposèrent à toute correction des dessins d'élèves affirmant que les erreurs de proportion ou de perspective ne sont des fautes qu'à notre point de vue d'adultes.

Le débat fut vif et finalement, les délégués s'accordèrent sur un compromis insipide: seul le dessin d'observation devait être corrigé suivant l'évolution naturelle de l'enfant. Il ne fallait, en aucun cas, intervenir dans les dessins d'imagination. Importait avant tout, dans l'enseignement de cette discipline, une bonne connaissance de la psychologie enfantine (Annuaire de l'instruction publique 1937).

# Le dessin libre ou le dessin sauvage

L'éducation nouvelle - fondée en 1921 par le congrès de Calais - et les recherches de Jean Piaget allaient remettre en cause les pratiques pédagogiques traditionnelles. Les enfants devenaient *acteurs de leurs apprentissages* et devaient construire l'édifice de leurs connaissances à travers leurs activités. Comptait surtout la mise en place de situations propres à développer leurs apprentissages. En dessin, il fallait donc laisser une certaine liberté de création, ne pas imposer de techniques et de modèles.

En 1945, se déroula à Paris, la première exposition de « dessin libre » d'enfants. Cette technique visait une créativité naturelle, vierge, spontanée, sauvage sans souci de contraintes techniques ou esthétiques (Roux 1999). Ce fut une explosion de couleurs qui suscita tant l'admiration que l'indignation des spécialistes de l'enseignement du dessin.

En mars 1968, le Colloque d'Amiens « Pour une école nouvelle » insista sur l'importance de l'éducation artistique dans le développement des êtres humains. Il ne s'agissait plus d'une éducation à l'art mais par l'art (education through art), une expression de l'essayiste et poète Sir Herbert Edward Read (1893-1968). Le vieux terme de dessin fut remplacé par celui, tout fringant, d'arts plastiques. La créativité, libre de toute contrainte, sans souci technique ou esthétique, devenait à la fois méthode et contenu. L'enseignant était un animateur. Les principes de liberté créatrice de 1968 ne furent guère appliqués, sinon dans les petites classes de l'école enfantine et primaire. L'éducation artistique avait ses méthodologies, ses concepts et ses objectifs.

On en vint, dès les années 1970, à une «création réfléchie» plutôt que spontanée.

# Les plans d'études de Suisse romande

Les plans d'études pour l'enseignement primaire de Suisse romande (1972) et pour les classes de 5e et 6e (1979) ainsi que leur version abrégée de 1989, laissent toute liberté à l'expression créatrice des enfants des degrés 1 et 2. Aucun modèle, aucun thème ne sont imposés. Il faut tout de même assimiler un certain vocabulaire: horizontal, vertical, oblique, diagonale, carré, rectangle. Dès l'âge de 8 ans, les enfants manifestent un plus grand souci de réalisme visuel mais ils n'ont pas les techniques de leurs ambitions. Il faut donc enseigner ces principes, en évitant toutefois qu'ils ne deviennent un but en soi. Dès la 5e année, l'éducation artistique s'enrichit de dimensions nouvelles. Elle va développer les facultés d'observation, enrichir la réserve d'images intérieures des élèves, les rendre conscients que l'expérience qu'ils ont du monde est unique et qu'elle est source de création. Les enseignants et enseignantes doivent créer un climat tel que l'enfant puisse exprimer ses sentiments et son émotion. Ils ont aussi à transmettre une culture visuelle. une approche de l'histoire de l'art avec des visites de musées et de galeries. L'éducation artistique implique aussi la recherche, l'observation, l'expérimentation, l'invention, l'apprentissage du dialogue. Récemment, les cantons de Genève (2000) et de Vaud (2001) ont édité de nouveaux plans d'études.

Chose remarquable: ils commencent par l'éducation artistique. Est-ce le signe d'une reconnaissance de la valeur de l'expression dans la formation des êtres humains?

# En France, au Québec, l'éducation artistique gagne du terrain

En France, l'éducation artistique est devenue une priorité de la politique éducative. Il ne s'agit plus de rogner sur les heures consacrées à cette discipline pour apprendre les langues ou l'informatique. Le plan pour les arts et la culture à l'école (14 décembre 2000) décline les avantages d'une telle éducation: une formation de l'esprit qui s'adresse à l'intelligence sensible, un chemin d'accès privilégié aux savoirs, un antidote à l'ennui, une motivation pour apprendre, un accès à la culture et à la création pour tous les enfants de la République. Cette éducation doit parcourir l'édifice éducatif, de l'école primaire à l'université en passant par la formation professionnelle. Au Québec, de nouveaux plans d'études pour les classes primaires et secondaires mettent un accent tout particulier sur l'éducation artistique. Celleci transmet des capacités indispensables à l'exercice de nombreuses professions. Elle apprend à décrypter les images, à exercer une réelle liberté d'expression. Elle a aussi le grand mérite de développer de précieuses compétences transversales et d'être, par nature, le lieu favori d'une pédagogie différenciée. De plus, elle répond à une réelle exigence démocratique et assure à tous les enfants des chances d'émancipation sociale. En un mot, l'éducation artistique ouvre les portes d'un monde réservé jusqu'alors aux seules classes privilégiées.

Simone Forster

#### Références

Isabelle Ardouin. L'éducation artistique à l'école. Paris : ESF 1997

Richard Berger. La réforme de l'enseignement du dessin, dans Annuaire de l'instruction publique en Suisse. Lausanne: Payot 1937

Bernard-André Gaillot. Les arts plastiques - Eléments d'une didactique critique. Paris : PUF 1999

Daniel Lagoutte. Les arts plastiques. Contenus, enjeux et finalités. Paris: Arm. Colin 1995

Pascale Lismonde. Les arts à l'école. Le plan de Jack Lang et Catherine Tasca. Paris : Gallimard Folio 2002

Claude Reyt. Les arts plastiques à l'école. Paris : Armand Colin 1998

Claude Roux. L'enseignement de l'art: la formation d'une discipline. Nîmes: Editions Jacqueline Chambon 1999

Article paru dans Educateur, 2003, 6, 6-9

# Quelle formation pour enseigner les arts visuels?

A l'école primaire, ce sont les titulaires de classe qui enseignent les arts visuels. Ils reçoivent leur formation dans les nouvelles HEP ou, à Genève, à l'Université. Pour les classes secondaires I et II, la situation est contrastée. Petit tour d'horizon.

Deux Hautes écoles pédagogiques (HEP) de Suisse romande assurent la formation du corps enseignant des classes primaires et des classes secondaires I et II. Il s'agit de la HEP BEJUNE (Berne, Jura, Neuchâtel) et de la HEP du canton de Vaud. Les autres, celles des cantons de Fribourg et du Valais, se concentrent sur le seul enseignement primaire. A Genève, les enseignants primaires sont formés à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève (FPSE), ceux du secondaire I et II à l'Institut de formation des maîtres et maîtresses de l'enseignement secondaire (IFMES).

### HEP BEJUNE

La HEP BEJUNE envisage la création d'une filière de formation spécialisée pour les enseignants et enseignantes d'arts visuels du secondaire I et II Elle devrait s'ouvrir à la rentrée d'août 2004. Aldo Dalla Piazza, recteur du gymnase français de Bienne, travaille dans le groupe de projet qui concocte cette formation. La Hochschule für Gestaltung, Kunst und Konservierung (HGKK) de Berne accepte d'intégrer les étudiants romands et de créer une filière de formation bilingue. Parallèlement, afin d'y obtenir un titre et de consolider leur culture, les étudiants suivront des cours d'histoire de l'art de l'Université de Berne, de Fribourg ou de Neuchâtel. Le cursus sera donc le suivant: une maturité, un cours d'introduction d'un an pour se préparer à l'examen d'entrée de la Haute école d'art de Berne (HGKK), puis une formation technique et académique de quatre ans. Ce cursus accompli, les étudiants suivront une formation pédagogique de deux ans à la HEP BEJUNE. Un an

à plein temps et un an à mi-temps. Ceux qui obtiendront leur diplôme enseigneront les arts visuels au secondaire I et II ainsi que l'histoire de l'art au secondaire II. Un modèle semblable est prévu pour l'éducation musicale.

Une question se pose, toutefois, relève Catherine Butikofer, maîtresse de didactique des arts visuels à l'Université de Berne: la Haute école d'art (HGKK) ne forme que les enseignants du secondaire II. A Berne, la formation des enseignants du secondaire I et II n'est pas intégrée et dans les arts visuels, les différences d'exigences sont énormes (lire encadré, p. ).

# **HEP Vaud**

Jadis la formation des enseignants d'arts visuels du secondaire I et II était toute tracée: 3 à 4 ans d'études plastiques dans une école d'art et une année de séminaire pédagogique. Aujourd'hui tout est bouleversé par deux grandes réformes: l'apparition de maîtres semi-généralistes pour certaines filières du secondaire I et l'exigence, pour tous les maîtres d'une discipline spéciale (arts visuels, musique, etc.), d'une formation dans une deuxième discipline.

Les semi-généralistes enseigneront 5 disciplines dès le cycle de transition (5°-6°) et dans les degrés 7 à 9 des voies secondaires générales (VSG) et à options (VSO). Ils choisissent 5 options de compétence ou compléments académiques. Les arts visuels sont donnés par la Haute école supérieure d'arts appliqués de Lausanne (HEAA, ancienne ECAL). Cette option de formation exige 18 crédits (1 crédit vaut 30 heures). Le programme

comporterait une approche pratique (dessin, couleur, gravure, etc.) et des aspects théoriques (histoire de l'art).

Pour le secondaire II et la voie secondaire I du baccalauréat (VSB), la nouvelle loi exige que les spécialistes d'arts visuels optent pour une deuxième discipline. Il s'agit d'un complément académique identique à celui du semi-généraliste (18 crédits). Charles Duboux, professeur d'arts visuels à la HEP: Cette réforme rallonge les études des maîtres spécialistes d'arts visuels d'un semestre. Ils suivent deux ans de formation plutôt qu'un an et demi comme les autres spécialistes qui se concentrent sur deux branches.

Cette réforme, affirme Antoinette Pitteloud, enseignante d'arts visuels dans les classes du secondaire I et II, va évincer les spécialistes du secondaire I. Il n'y aura que des généralistes qui n'ont ni le même engagement ni la même passion pour les arts visuels. Un enseignant qui passe quatre ans dans une haute école d'art appliqué a une formation plus riche que celui qui n'a suivi que des cours d'appoint. Bien sûr, on fera des économies mais à long terme ce n'en sont pas car la jeunesse n'a de chance que si elle est bien formée. On considère les arts visuels comme faisant partie du superflu. Certains pensent que les spécialistes d'art visuel seront mieux intégrés s'ils enseignent une seconde discipline et qu'ils trouveront plus facilement du travail. D'autres estiment qu'il est injuste de ne réserver les enseignants spécialistes qu'aux classes de maturité du secondaire I.

# Fribourg et Valais

A Fribourg, il n'existe pas de cours de formation pour les maîtres en arts visuels du secondaire I et II. La plupart des enseignants actuels ont suivi l'école Tritten de Berne, qui d'ailleurs n'existe plus. Quelques enseignants venus d'une haute école artistique de Lausanne ou de Genève ont suivi, à l'Université de Fribourg, les cours de formation pour l'enseignement secondaire en tant qu'auditeurs libres. Werner Kull, chef de l'enseignement secondaire du deuxième degré: Nous engageons en principe, au secondaire II, des enseignants qui ont suivi une école

des beaux-arts. Nous n'exigeons pas de formation pédagogique. Les enseignants du secondaire I sont recrutés en général à Berne, à Lausanne ou à Genève.

Même scénario en Valais. Jean-François Lovey, chef de l'enseignement: Les enseignants du secondaire I et II d'arts visuels ont été formés dans une haute école artistique (Berne, Genève, Lausanne) et ont fréquenté l'Université de ces mêmes villes où ils ont acquis une formation académique et, à Berne, pédagogique également. Il arrive que certaines personnes suivent un complément pédagogique cantonal.

#### Genève

A Genève, ce sont les titulaires de classe qui, à l'école primaire, enseignent les arts visuels. Il arrive toutefois que des maîtres spécialistes (MS), de formation artistique, s'acquittent de cette tâche. Les enseignants d'arts visuels du secondaire I et II sont formés à l'Ecole supérieure des beaux-arts de Genève (ESBA). Ils suivent le cursus normal des études afin d'obtenir le diplôme d'art visuel et font, en plus, un complément de formation préparant à l'enseignement artistique. Ils acquièrent ainsi une attestation spécifique. Les exigences sont donc élevées.

Outre les ateliers pratiques, les étudiants suivent un programme théorique: histoire de l'art, critique, sciences humaines. Certains de ces cours sont prodigués par des professeurs de l'Université de Genève. La formation est de 8 semestres, divisés en 2 cycles. Les conditions d'admission sont une certification secondaire II: maturité gymnasiale générale ou artistique, titre d'une école de degré diplôme. Un concours d'admission se déroule chaque année au printemps.

Cette formation achevée, les futurs enseignants du secondaire I et II suivent une formation pédagogique de deux ans, en cours d'emploi, à l'Institut de formation des maîtres et maîtresses de l'enseignement secondaire (IFMES). Ils sont tenus de travailler dans les deux ordres d'enseignement (I et II). Donc pour enseigner les arts

visuels dans les classes secondaires I et II, il faut une formation de 6 ans. Une polémique agite aujourd'hui les esprits quant à l'enseignement de l'histoire de l'art au secondaire II, explique Marianne Extermann, directrice de l'enseignement postobligatoire. Nous engageons les licenciés de la faculté

des lettres qui ont opté pour cette discipline plutôt que les diplômés aui ont suivi la voie de l'ESBA et de l'IFMES.

Simone Forster

## Petit tour d'horizon des Hautes écoles d'art en Suisse

### Suisse romande

Trois Hautes écoles d'arts appliqués (HEAA) font partie de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO): celle de Genève, de Lausanne et de La Chaux-de-Fonds. Les Arts appliqués se divisent en communication visuelle (Genève, Lausanne), architecture d'intérieur (Genève), design industriel et de produits (Genève, La Chaux-de-Fonds, Lausanne) et conservation restauration (La Chaux-de-Fonds).

Une seule école en Suisse est entièrement consacrée aux beaux-arts: l'Ecole supérieure des beaux-arts (ESBA) de Genève, laquelle est rattachée à la Haute école spécialisée genevoise (HES-GE). Son diplôme est reconnu par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

#### Tessin

Le Dipartimento di arte applicata fait partie de la HES tessinoise, la SUPSI (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana).

#### Suisse alémanique

Les écoles d'arts appliqués de Berne (HGKK), de Lucerne.

### Berne à la pointe

Le système bernois de formation des enseignants des arts visuels au secondaire II est pionnier en Suisse alémanique. C'est, en effet, le seul qui conjugue une formation exigeante dans la Haute école d'art de Berne (HGKK) avec des cours obligatoires d'histoire de l'art à l'université.

Les enseignants des gymnases sont des spécialistes de l'art visuel et ne prodiguent que cette discipline, explique Catherine Butikofer, professeur de didactique des arts visuels à l'Université de Berne, leur formation est très difficile si bien qu'au terme de leurs études, nombre d'étudiants optent pour une autre voie que celle de l'enseignement. Certains ouvrent des ateliers de graphisme ou illustrent des livres d'enfants. Celles et ceux qui choisissent l'enseignement suivent ensuite un an de formation à l'université. Donc, pour devenir professeur d'art visuel au secondaire II, il faut une maturité puis un cours préparatoire d'un an, avec, à la clé, un examen d'entrée à la Haute école d'art, 8 semestres d'études et un an d'études pédagogiques, donc 6 ans en tout.

Les exigences pour les enseignants du secondaire I sont moindres: une maturité suivie de 4 ans d'études avec le libre choix de quatre disciplines. L'écart est immense, certains enseignants d'arts visuels ne reçoivent que 20% de la formation de leurs collègues du secondaire II. Actuellement, les enseignants du secondaire I et II sont formés à l'Université de Berne. La création de la future HEP (2005) va bouleverser cette pratique. La nouvelle haute école formera le corps enseignant de la scolarité obligatoire donc des classes primaires et secondaires I. Des discussions sont en cours afin que les futurs enseignants du secondaire II demeurent à l'université.

Article paru dans Educateur, 2003, 6, 12-15

# « Musique vécue, musique apprise »

«Un art ne vit que par le plaisir qu'on y trouve », écrivait Franck Martin. En musique, le plaisir n'est pas immédiat. Il implique un apprentissage du solfège et une pratique assidue d'un instrument. Il faut exercer, reprendre, «faire ses gammes », passer par des séries d'exercices souvent rébarbatifs.

Il y a en musique un décalage difficile entre les attentes et les réalisations. Pour l'enfant, spontanément attiré par le monde des sons, cette faille est d'importance. Si on n'y prend garde, elle devient un gouffre.

Enseigner la musique est une tâche délicate car il s'agit de garder intacte la délicate petite bulle de plaisir d'un enfant.

# Un groupe de travail aux multiples cordes

Professeurs de musique, pédagogues et chercheurs ont formé un groupe de travail « Recherches en éducation musicale » sous l'égide de l'IRDP¹. Ils se rencontrent régulièrement afin de mûrir une réflexion sur la musique, son langage, sa pratique et son enseignement. Leurs recherches font l'objet d'un ouvrage, lequel veut « marquer un temps d'arrêt, un arrêt momentané de l'action pour permettre observation, réflexion et conceptualisation »².

Il s'agit de réfléchir aux pratiques, de s'attarder sur les savoirs des enfants dans l'expression verbale, de mettre en lumière les liens entre musique et poésie. Six textes se succèdent. Ils tentent de répondre à certaines questions: « Ou'est-ce qu'apprendre à faire de la musique? quels rapports maîtres et élèves entretiennent-ils avec la musique, ou plus exactement avec les musiques à découvrir, à écouter, à partager, à lire, à pratiquer ou encore à enseigner? quels savoirs et attitudes mobilisent le

langage et l'expression musicaux? » Diverses disciplines sont impliquées dans la recherche : pédagogie, psychologie, linguistique, philosophie. Autant de cordes qui font la musique d'un livre.

# Au fil des mouvements

En prélude: la recherche d'une méthodologie active des débuts du piano. L'enfant, avant même d'appuyer sur les touches du clavier, a des musiques dans sa tête. Il sait fredonner des chansons, improviser des petits airs, danser et frapper des rythmes. Il est déjà sensible aux « subtilités de la poésie musicale ». Enseigner la musique et en donner le goût, c'est construire le fragile édifice du plaisir d'apprendre sur ce qui existe déjà. « L'enfant déteste, comme l'adulte, qu'on ne tienne pas compte de ses acquis et qu'on lui explique ce qu'il a déjà compris. »

On dit jouer d'un instrument. Le verbe indique l'importance du jeu dans la pratique et l'apprentissage. L'enfant qui apprend doit pouvoir jouer avec les sons, inventer des mélodies. L'improvisation l'entraîne à puiser dans sa mémoire et à rechercher les sons intimes de sa culture. La musique est vie et elle se vit. Elle passe aussi par le corps. Ses rythmes sont des pulsions et l'enfant doit les sentir, les expérimenter.

La musique est aussi langage. Il importe de comprendre comment fonctionne ce dernier et « d'élaborer

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Musique apprise, Musique vécue, DelVal, IRDP, 1993, 134 p.

une méthode d'analyse musicale de l'intérieur, d'où découleraient une pédagogie de l'écriture, de l'improvisation et des règles cohérentes pour l'interprétation musicale ». Une telle analyse s'inspire des recherches en linguistique. La musique comme le langage jaillit de la culture et de l'histoire d'un peuple. Elle tire sa substance de l'humus culturel.

L'enseignement de la musique met peu l'accent sur l'insertion de l'œuvre dans les représentations de l'époque, au moment de sa création. Il s'apparente à celui de la grammaire, soit à une étude systématique des éléments constitutifs de la partition. La signification d'une œuvre ne se réduit pourtant pas à « la somme des significations des signes qui la composent ». Elle procède plutôt de l'esprit d'une culture.

# De la poésie et de la musique

L'art poétique est celui des sonorités, des rythmes et de la répétition. «Il suffit, écrit Lacan, d'écouter la poésie pour que s'y fasse entendre une polyphonie et que tout discours s'avère s'aligner sur les portées de la partition. »

Classique, découpée en vers réguliers, attentive aux règles de la versification ou libre et débridée, la poésie, par le jeu des signes et des symboles, participe de l'être conscient et inconscient. Elle est un langage qui s'adresse à la fois au corps et à l'imaginaire. C'est dire aussi qu'elle est le langage privilégié de l'enfance.

Jean Cocteau a dit: «Tous les enfants sont poètes sauf Minou Drouet.» Une boutade certes, mais qui détient une parcelle de vérité. Les enfants entrent spontanément dans le monde poétique car les limites entre le réel et l'imaginaire, le vraisemblable et l'invraisemblable, sont floues dans leur esprit. Ils se jouent des mots et des sens. Ils savent traduire en mouvements le remue-ménage des sons et des rythmes. Toutefois, ces capacités se tarissent par « l'apprentissage systématique de procédés ou de

termes spécialisés » - la poétique de Minou Drouet sans doute

La poésie s'ouvre sur d'autres disciplines: musique, expression corporelle, dessin, peinture. Elle est par essence interdisciplinaire. Ouverture aux langages des signes et des symboles, aux rythmes, aux pulsions de vie et de créativité, liberté de vivre, de sentir, d'exprimer ou de masquer, la poésie est un chemin vers la connaissance de soi. Un objectif important, vital peutêtre, qui n'apparaît toutefois guère dans les programmes scolaires. Poésie et musique, deux enseignements qui initient aux langages, au voyage sur les sons et sur les rythmes et qui s'adressent à l'intelligence des choses et des êtres. Deux enseignements complémentaires qui favorisent le développement de l'être, l'éclosion de sa créativité.

# De la lecture musicale

Dans notre culture, les sons sont désignés par des notes. Un système d'écriture qu'il faut apprendre à déchiffrer puis à lire. Cet apprentissage a des traits communs avec celui de la lecture. L'enfant s'exerce en effet à lire des sons, des mots, à comprendre l'articulation des paragraphes et le sens du texte. Le lecteur recrée en quelque sorte le texte qu'il lit. Passé le stade du déchiffrage, la lecture devient une interprétation, un acte créatif. Il en va de même en musique.

Au-delà du simple décodage des notes, le musicien interprète sa partition. Sa lecture s'inscrit dans son vécu, dans son expérience musicale, dans la tradition des interprétations.

Son regard anticipe l'exécution. « Plus qu'une simple capacité, la lecture musicale est une activité merveilleusement complexe, indissociable de l'intelligence de la musique. »

# La voix, le corps, le rythme

On prétend que la voix est le premier instrument, « la voie royale dans l'apprentissage de la musique ». L'expérience empirique infirme cet adage. Des observations des performances vocales et motrices d'enfants de six à huit ans tendent à montrer que les capacités rythmomotrices ne dépendent pas des aptitudes vocales mais plutôt d'aptitudes plus générales de coordinations

motrices. Ecouter, reproduire des sons, frapper des rythmes, lire une partition et l'interpréter, vivre la musique et l'exprimer par le corps, tant d'activités qui méritent une attention particulière. La musique participe de la culture, elle en est une des expressions privilégiées. Les enfants en ont naturellement le goût. Encore faut-il le préserver et le cultiver.

Simone Forster



Article paru dans Educateur, 1993, 8, 34-35

# Biographie et bibliographie de Simone Forster

# Notice biographique

Licenciée en sciences sociales de l'Université de Neuchâtel et grande voyageuse, Simone Forster s'intéresse à l'éducation et aux questions liées au développement. Elle a conçu et rédigé des moyens d'enseignement sur les relations Nord-Sud et sur les marchés des matières premières pour la Direction du développement et de la coopération (DDC) du Département fédéral des affaires étrangères. Elle a aussi enseigné une quinzaine d'années l'histoire économique à la Haute Ecole Arc (économie) à Neuchâtel. Comme collaboratrice scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogiques (IRDP) à Neuchâtel, elle a publié régulièrement des articles dans la presse spécialisée, notamment dans l'Educateur et le Bulletin de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). Ses recherches ont trait essentiellement à l'éducation comparée, aux réformes en Suisse et dans les pays industrialisés, à l'égalité entre hommes et femmes, à l'architecture scolaire, aux migrations et à l'histoire de l'éducation.

Bibliographie concernant les productions de Simone Forster dans le cadre de sa collaboration à l'IRDP

# 1990

Forster, S. (1990). L'école à horaire continu: une réponse aux problèmes de notre temps? *Coordination*, 38, 22

Forster, S. (1990). Les écoles du développement. Coordination, 38, 23-24

# 1991

Forster, S. (1991). Congrès mondial des professeurs de français. Coordination, 40, 37-38

Forster, S. (1991). Créoles et identités. Coordination, 39, 6-7

Forster, S. (1991). Du français et de ses moyens d'enseignement en Suisse romande. *Coordination*, 39, 14-15

Forster, S. (1991). L'orthographe au fil des réformes. Coordination, 39, 4-5

### 1992

Forster, S. (1992). L'école sans notes prend pied en Suisse romande. Le Nouveau quotidien, 31 janvier

Forster, S. (1992). Et si Célestin Freinet revenait.... Coordination, 41, 26-27

- Forster, S. (1992). Le livre et l'enfant. Coordination, 41, 32-33
- Forster, S. (1992). Les médias et l'école, les médias et l'enfant. Coordination, 41, 22-23
- Forster, S. et al. (1992). Construction de l'Europe, mobilité et migration. Interdialogos, 2, 6-27
- Tschoumy, J.-A. (1992). Créer en/le français: synthèse conclusive de la Cérémonie de clôture du VIIIe Congrès mondial de la FIPF, Lausanne, 1992 / collab. de S. Forster & J.-F. de Pietro. Neuchâtel: IRDP (Regards 92.308)

- Forster, S. (1993). La correspondance scolaire: un projet interdisciplinaire. *Coordination*, 43, 20-21
- Forster, S. (1993). Les enfants de l'immigration à l'école. Neuchâtel : IRDP (Ouvertures 93.403)
- Forster, S. (1993). Genève: interdisciplinarité et droits de l'homme. Coordination, 43, 24-25
- Forster, S. (1993). L'interdisciplinarité franchit les portes du Collège Saint-Michel. Coordination, 43, 26-27
- Forster, S. (1993). Investir pour l'école. Coordination, 42, 40-41
- Forster, S. (1993). Les jeunes et la vie professionnelle. Coordination, 42, 26-27
- Forster, S. (1993). Scolarité obligatoire et formation professionnelle. Coordination, 42, 4-5
- Forster, S. (interview). (1993). Les parents s'interrogent: interview de Mme Eliane Monin, présidente de la Fédération des associations de parents d'élèves du Cycle d'orientation, Genève. *Coordination*, 42, 34-35
- Forster, S. (résumé). (1993). «Musique vécue, musique apprise» / livre éd. par J.-F. Perret. Educateur, 8, 34-35
- Forster, S. (trad.). (1993). La santé au quotidien dans les écoles d'Entfelden / article de Felix Wettstein. Info Santé jeunesse, 1, 4-6
- Forster, S. & Martin, C. (1993). Le maître et l'apprenti. Coordination, 42, 38-39
- Mudry, Ch. (1993). Journal «La Rencontre»: de l'usage de l'ordinateur dans une classe de l'enseignement spécialisé: séquence pédagogique primée dans le cadre du concours SUPOR (Soutien à l'utilisation pédag. de l'ordinateur) / collab. S. Forster. Neuchâtel: IRDP (Pratiques 93.205)

- Forster, S. (1994). A l'école de la tradition africaine. Coordination, 44, 10-11
- Forster, S. (1994). Apprendre à l'âge de l'ordinateur. Educateur, 8, 33-34
- Forster, S. (1994). L'école en Suisse romande : une histoire de notes? Neuchâtel : IRDP (Document de travail 94.1009)

- Forster, S. (1994). L'école enfantine: un modèle pour l'école de demain? Educateur, 3, 14-15
- Forster, S. (1994). Ecole et dyslexie en Suisse: une prise en charge dans le cadre des appuis pédagogiques ou de mesures spéciales? Educateur, 8, 18
- Forster, S. (1994). L'éveil au langage ou la Tour de Babel au quotidien. Educateur, 6, 62-63
- Forster, S. (1994). Odyssea: l'épopée d'un nouveau manuel. Educateur, 5, 62-63
- Forster, S. (1994). Philippe-Albert Stapfer: premier Ministre suisse de l'instruction publique. *Coordination*. 44. 28-29
- Forster, S. (1994). Premiers apprentissages: l'enfant avant l'élève. Educateur, 3, 8-9
- Forster, S. (1994). Santé au Nord, santé au Sud: les impératifs d'une approche globale. *Info Santé jeunesse*, 3, 2
- Forster, S. (1994). Sida et promotion de la santé en milieu scolaire. Info Santé jeunesse, 3, 3-6
- Forster, S. (1994). Les temps de l'école. Résonances, 5, 18-19
- Forster, S. (1994). Les têtes d'abord, les corps ensuite. Educateur, 2, 26-27
- Forster, S. (résumé). (1994). Français: regard sur une recherche genevoise/livre de C. Bugniet & C. Nidegger "Produire un texte explicatif: comment les élèves de 11-12 ans se représentent et réalisent une activité d'écriture"). Le Point sur la recherche, septembre, 8 p.
- Cardinet Schmidt, G., Forster, S. & Tschoumy, J.-A. (1994). Le passé est un prologue: 25 ans de Coordination scolaire romande: maquette pour un fédéralisme coopératif suisse, et européen. Neuchâtel: IRDP; Le Mont-sur-Lausanne: Loisirs et pédagogie (LEP)
- Tschoumy, J.-A., Forster, S. & Weiss, J. (1994). Le passé est un prologue. Résonances, 4, 10-18
- Forster, S. (1994/1995). L'école: toujours une histoire de notes? Educateur, 9, 27-29

- Forster, S. (1995). A l'école des compétences de vie. Info Santé jeunesse, 4, 2
- Forster, S. (1995). Aimons nos montagnes: deux manuels de géographie en question. Educateur, 4, 40-41
- Forster, S. (1995). L'école face au défi de l'écran. Educateur, 7, 68-70
- Forster, S. (1995). Eduquer et punir. Educateur, 6, 18-19
- Forster, S. (1995). Et les enfants racontent. Coordination, 45, 25
- Forster, S. (1995). L'immersion: une manière d'apprendre les langues. Educateur, 9, 26-29
- Forster, S. (1995). "Immersion multimedia" au Nouveau-Brunswick. Educateur, 9, 28
- Forster, S. (1995). Les mathématiques à l'épreuve de la réussite. Educateur, 3, 42-44
- Forster, S. (1995). Les mots de l'école contre les maux de la société. Info Santé jeunesse, 5, 2

- Forster, S. (1995). Petite enfance: enfance du langage et langage de l'enfance. Educateur, 1, 78-79
- Forster, S. (1995). Plaisir, risque, choix: prévention des toxicomanies à l'école. *Info Santé jeunesse*, 5, 1 et 3-7
- Forster, S. (1995). Sur les chemins des échanges de classes. Educateur, 6, 65-67
- Forster, S. et al. (1995). L'apprentissage global en Suisse : analyse de la situation, des attentes et des perspectives. Jona : Forum «Ecole pour un seul monde»
- Forster, S. & Landry, F. (1995). Temps des vacances, temps des classes. Educateur, 6, 16

- Forster, S. (1996). A l'école des premières découvertes. Educateur, 3, 74-75
- Forster, S. (1996). A propos de l'illettrisme. Devenir lecteur: un périlleux périple. Educateur, 6, 24-25
- Forster, S. (1996). Célestin Freinet (1896-1966): un pionnier centenaire. Educateur, 10, 34-36
- Forster, S. (1996). Une école ouverte aux langues. Educateur, 5, 34-35
- Forster, S. (1996). Economistes et éducateurs : un dialogue heurté. Educateur, 12, 34-36
- Forster, S. (1996). Les filles et les maths. Educateur, 4, 20-21
- Forster, S. (1996). Genèse d'une réforme des études gymnasiales. Résonances, 4, 10-13
- Forster, S. (1996). Le goût pour les sciences ne se développe pas avec des cours de maths abstraits. Le Nouveau quotidien, 21 octobre
- Forster, S. (1996). La méthode de Pestalozzi: toujours d'actualité? Educateur, 3, 59-61
- Forster, S. (1996). Pestalozzi: l'homme des intuitions mathématiques. Math-Ecole, 173, 14-17
- Forster, S. (1996). Pestalozzi ou la naissance de la pédagogie. Educateur, 2, 41-43
- Forster, S. (1996). Quelles visions des autres? E+D Entwicklung Développement, 50, 22-23
- Forster, S. (1996). La relation pédagogique: quel mystère. Educateur, 2, 38-39
- Forster, S. (1996). Le secondaire II aujourd'hui, hier, ici et ailleurs. In CDIP, Projet secondaire II (pp. 29-92). Berne: CDIP (Dossier 43B)
- Forster, S. (1996). Suisses allemands, Suisses romands: regards croisés. Educateur, 5, 25-27
- Forster, S. (1996). La télématique à l'école. Educateur, 3, 40-41
- Forster, S. (1996). Trop de maths à l'école? Educateur, 8, 24-25
- Forster, S. & Sandoz, Ch. (trad.). (1996). Portfolio de mathématiques à l'école primaire: mode d'emploi / texte de Léon Paulson. Neuchâtel: IRDP (Pratiques 96.201)

- Forster, S. (1997). Cayla: une école genevoise qui innove. Educateur, 3, 27-28
- Forster, S. (1997). Conférence des chefs de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin: survol d'une histoire. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin de la CIIP, 0, 2-7
- Forster, S. (1997). La coopération en classe. Domaine public, 1311, 6
- Forster, S. (1997). La coopération en classe. Educateur, 8, 28-30
- Forster, S. (1997). L'école, fille de l'Eglise. Educateur, 15, 9-11
- Forster, S. (1997). Ecole primaire: des cycles ou des degrés? Educateur, 3, 14-15
- Forster, S. (1997). Filières scientifiques: pourquoi si peu de filles? Educateur, 13, 8-9
- Forster, S. (1997). La France à l'heure des cycles d'enseignement. Educateur, 3, 16-18
- Forster, S. (1997). Les langues et leurs images. Educateur, 9, 22-23
- Forster, S. (1997). Mutation de l'économie, métamorphose de la culture. Educateur, 8, 38-39
- Forster, S. (1997). Pestalozzi, de la main au concept mathématique = Pestalozzi, dalla mano al concetto matematico. L'*Educazione matematica*, 2(1), 25 p.
- Forster, S. (1997). Les portes de l'école s'ouvrent sur le monde (Fondation Education et Développement). Educateur, 6, 31
- Forster, S. (1997). Quelles langues à l'école obligatoire? Politiques de l'éducation et innovations : bulletin de la CIIP, 0, 8-11
- Forster, S. (1997). Rallyes mathématiques: les enfants en redemandent. Educateur, 14, 30-31
- Forster, S. (1997). Les sciences ne sont pas qu'une affaire d'hommes. Educateur, 13, 10-12
- Forster, S. (1997). La Suisse, dernière de classe. Educateur, 13, 13-14
- Forster, S. (résumé). (1997). Recherches américaines: éclairages sur les écoles « sans degrés » / texte de L. Allal. Educateur, 3, 19-22
- Forster, S. (trad.). (1997). Cent ans de collaboration en éducation / texte de D.V. Moser. Educateur, 14, 33
- Forster, S. (trad.). (1997). Clio: nouvelle vedette médiatique? / texte de D.V. Moser. Educateur, 3, 7
- Forster, S. (trad.). (1997). De l'échange d'idées / texte de D.V. Moser. Educateur, 1, 38-39
- Forster, S. (trad.). (1997). Faut-il payer pour l'école? / texte de D.V. Moser. Educateur, 10, 30
- Forster, S. (trad.). (1997). Français ou anglais? / texte de D.V. Moser. Educateur, 5, 29
- Forster, S. (trad.). (1997). Un projet éducatif pour les écoles / texte de D.V. Moser. Educateur, 4, 35

- Forster, S. (trad.). (1997). La vague des réformes déferle aussi de l'autre côté de la Sarine / texte de D.V. Moser. Educateur, 2, 36
- Forster, S. (trad.). (1997). Vive la République helvétique / texte de D.V. Moser. Educateur, 11, 35

- Forster, S. (1998). A l'école des mathématiques: une discipline en évolution. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin de la CIIP, 1, 2-5
- Forster, S. (1998). L'aventure de l'industrialisation. Educateur, 1, 10-14
- Forster, S. (1998). Bilingues rechnen deutlich besser. Politiques de l'éducation et innovations : bulletin de la CIIP, 1, 5
- Forster, S. (1998). « Chair de poule »: ils adorent ça!. Educateur, 6, 17
- Forster, S. (1998). De nouveaux plans d'études suisses pour le secondaire II. Politiques de l'éducation et innovations : bulletin de la CIIP, 2, 4-8
- Forster, S. (1998). Education aux citoyennetés. Politiques de l'éducation et innovations : bulletin de la CIIP, 3, 2-5
- Forster, S. (1998). L'Europe perd son latin. Educateur, 9, 13
- Forster, S. (1998). Finlande: un département de l'instruction publique rétréci et des écoles autonomes. Educateur, no spécial, 34
- Forster, S. (1998). Formation politique en Suisse: congrès à l'Université de Fribourg. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 3, 7-9
- Forster, S. (1998). France: une impulsion à l'éducation et à la citoyenneté. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin de la CIIP, 3, 16
- Forster, S. (1998). Les langues en Suisse. Babylonia, 4, 6-9
- Forster, S. (1998). Manuels de mathématique: les secrets de leur fabrication. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin de la CIIP, 1, 6-7
- Forster, S. (1998). Pays industrialisés: des plans d'études au curriculum. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin de la CIIP, 2, 8-10
- Forster, S. (1998). Les pays industrialisés à l'heure de la vague déferlante du libéralisme. Educateur, no spécial, 53-54
- Forster, S. (1998). Des petits Suisses trilingues.... Educateur, 10, 26-27
- Forster, S. (1998). Plans d'études de Suisse romande : une histoire de coordination. Politiques de l'éducation et innovations : bulletin de la CIIP, 2, 2-4
- Forster, S. (1998). Quelles langues à l'école? Educateur, 4, 8-10
- Forster, S. (1998). Quelles structures pour l'école secondaire? Educateur, 9, 8-10

- Forster, S. (1998). Quels moyens d'enseignement des mathématiques dans les cantons suisses alémaniques? Politiques de l'éducation et innovations : bulletin de la CIIP, 1, 12
- Forster, S. (1998). Les récréations: une perte de temps? Educateur, 8, 2
- Forster, S. (1998). Royaume-Uni: des enseignants payés en fonction du résultat des élèves. Educateur, no spécial, 34
- Forster, S. (1998). Royaume-Uni: des financements pour donner le goût d'apprendre. Educateur, no spécial, 11
- Forster, S. (encadré). (1998). L'école secondaire de demain. Educateur, 9, 17
- Forster, S. (interview). (1998). Cadre européen commun de référence et portfolio: l'apprentissage des langues prend un nouveau virage. Educateur, 12, 4-5
- Forster, S. (interview). (1998). La scuola media à la croisée des chemins. Educateur, 9, 14-15
- Forster, S. (trad.). (1998). Faut-il sponsoriser l'école? / texte de D.V. Moser. Educateur, 6, 26
- Forster, S. (trad.). (1998). Zürich: les affres de la concurrences. Educateur, no spécial, 51-52

- Forster, S. (1999). 1874 dans le monde. Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP, 5, 7-8
- Forster, S. (1999). 1886, la crise économique fait rage, Genève se dote d'une nouvelle école secondaire. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 4, 6-7
- Forster, S. (1999). 1934: Ecole normale d'institutrices de Delémont ou l'art de former aussi de bonnes ménagères. Educateur, 9, 15
- Forster, S. (1999). A l'ère des turbulences sociales et des réformes scolaires. Educateur, 4, 6-7
- Forster, S. (1999). Apprendre à lire et à écrire. Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP, 5, 40-41
- Forster, S. (1999). Le canton de Fribourg: un pionnier de l'enseignement ménager. Educateur, 9, 10-11
- Forster, S. (1999). De quelques idées reçues. Educateur, 13, 9
- Forster, S. (1999). Deutschunterricht in der Westschweiz. Schweizer Lehrerinnen- und Lehrer-Zeitung (SLZ), 7, 5-7
- Forster, S. (1999). Du poêle à tricoter à l'école enfantine. Educateur, 11, 8-10
- Forster, S. (1999). Ecoles d'Europe: la parole est aux parents. Educateur, 3, 6-8
- Forster, S. (1999). L'enseignement de l'allemand en Suisse romande. Educateur, 7, 36-38
- Forster, S. (1999). L'enseignement ménager: histoire d'une discipline d'avant-garde. Educateur, 9, 6-9
- Forster, S. (1999). Les familles se recomposent. Educateur, 13, 12-14

- Forster, S. (1999). Faut-il renoncer à l'économie domestique ou en faire une discipline pilote? Educateur, 9, 18-20
- Forster, S. (1999). Genèse de la Conférence. Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP, 5, 4-6
- Forster, S. (1999). Histoires de familles en Suisse. Educateur, 13, 6-8
- Forster, S. (1999). Mes deux mamans, mes deux papas: les familles homoparentales. Educateur. 13, 15-16
- Forster, S. (1999). La morale: un ingrédient indispensable à toute instruction. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 5, 48-50
- Forster, S. (1999). Publications de la Conférence. Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP, 5, 36-37
- Forster, S. (1999). Quels collèges dans les pays industrialisés. Politiques de l'éducation innovations : bulletin CIIP, 4, 16
- Forster, S. (1999). Qui va payer pour l'école obligatoire? *Politiques de l'éducation et innovations* : *bulletin* CIIP, 5, 42-43
- Forster, S. (1999). Le secondaire I: son histoire: le collège de l'élite se démocratise. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 4, 2-3
- Forster, S. (1999). Le secondaire I à l'heure des réformes. Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP, 4, 4-6
- Forster, S. (1999). Les statistiques révèlent des remue-ménage. Educateur, 13, 10-11
- Forster, S. (1999). Suisse: les statistiques de la formation poussent aux réformes. Educateur, 4, 10-13
- Forster, S. (1999). La Suisse et les autres pays de l'OCDE. Educateur, 4, 8-9
- Forster, S. (encadré). (1999). Le latin en perte de vitesse. *Politiques de l'éducation et innovations* : *bulletin* CIIP, 4, 7
- Forster, S. (encadré). (1999). Une petite révolution : la nouvelle loi sur la formation professionnelle. Educateur, 4, 12
- Forster, S. (interviews). (1999). Les acteurs de la Conférence. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 5, 25-33
- Forster, S. (interview). (1999). Les anciennes employées de maison deviennent des gestionnaires en économie familiale. Educateur, 9, 16-17
- Forster, S. (trad.). (1999). Dialectes suisses alémaniques: un malentendu / texte de D. Moser-Léchot. Educateur, 3, 34

- Forster, S. (2000). Le corps: un enjeu d'apprentissage. Educateur, 11, 7-8
- Forster, S. (2000). Féminisme et pacifisme: même combat? Educateur, 1, 16-18
- Forster, S. (2000). Filles interdites d'enseignement secondaire. Educateur, 5, 8-9
- Forster, S. (2000). La Haute école spécialisée de Suisse italienne. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 6, 7 et 10
- Forster, S. (2000). Les hautes écoles spécialisées en Suisse: histoire d'une rapide naissance. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 6, 2-4
- Forster, S. (2000). La HES de Suisse occidentale: HES-SO. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP. 6, 5-6
- Forster, S. (2000). La lutte contre l'analphabétisme scientifique : un enjeu de société. Educateur, 12, 6-7
- Forster, S. (2000). L'orientation scolaire et professionnelle : une histoire qui épouse la conjoncture. *Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP, 7, 2-5*
- Forster, S. (2000). Petite histoire de la population suisse du XVIIe au XIXe siècle. Bulletin du Département de l'Instruction publique et des affaires culturelles (Neuchâtel), no spécial 53, 21-24
- Forster, S. (2000). Pour ou contre la mixité? Educateur, 5, 10-11
- Forster, S. (2000). Quand les médecins prescrivaient des doses de récréations. Educateur, 7, 8-9
- Forster, S. (2000). Quelle école à l'avenir? Educateur, 14, 16-17
- Forster, S. (2000). Trop de maîtresses dans les petites classes? Educateur, 5, 6-7
- Forster, S. (2000). Vers une HES romande santé-social. *Politiques de l'éducation et innovations*: *bulletin* CIIP, 6, 11-12
- Forster, S. (interview). (2000). 6 milliards d'êtres humains et... quelques Helvètes. Bulletin du Département de l'Instruction publique et des affaires culturelles (Neuchâtel), no spécial 53, 19-21
- Forster, S. (interview). (2000). A la découverte des sciences au Museum d'histoire naturelle de Neuchâtel. Educateur, 12, 12-13
- Forster, S. (interview). (2000). Du côté des sociologues. Educateur, 5, 12-13
- Forster, S. (interview). (2000). Interview de Chantal Tièche Christinat. Educateur, 12, 16

# 2001

Forster, S. (2001). L'architecture influence-t-elle les pédagogies et les performances des élèves? Educateur, 14, 10-11

- Forster, S. (2001). Architecture scolaire moderne et contemporaine au Tessin. Educateur, 14, 16-17
- Forster, S. (2001). Copie pas mes sites!. Educateur, 8, 10-11
- Forster, S. (2001). Créer un manuel d'histoire: une belle aventure. Educateur, 3, 18-19
- Forster, S. (2001). De quelques réflexions sur le curriculum dans les pays industrialisés. *Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP*, 9, 15-16
- Forster, S. (2001). L'école de demain. Educateur, 14, 18-19
- Forster, S. (2001). Evaluer pour faire mieux? Educateur, no spécial 15, 2-5
- Forster, S. (2001). Fenêtre sur le Québec. Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP, 9, 24
- Forster, S. (2001). L'histoire au pas de charge dans les plans d'études. Educateur, 3, 6-8
- Forster, S. (2001). Internet : les autorités éducatives le réclament mais sait-on vraiment où l'on va? Educateur, 8, 6-7
- Forster, S. (2001). Un nouveau plan d'études cadre romand pour la scolarité obligatoire. Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP, 9, 2-5
- Forster, S. (2001). Petite histoire de l'architecture scolaire. Educateur, 14, 6-9
- Forster, S. (2001). Quand l'école sécrète ses propres disciplines. Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP, 9, 14
- Forster, S. (2001). Quand les pays d'Europe évaluent leur système d'éducation. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 8, 2-3
- Forster, S. (2001). Quelle histoire enseigner et comment? Educateur, 3, 9-11
- Forster, S. (2001). Des savants en intelligence artificielle nous concoctent une nouvelle école sur mesure. Educateur, 8, 18-19
- Forster, S. (interview). (2001). Ecole de Coffrane: l'informatique est une bulle de plaisir ouverte sur le monde et à tout le monde. Educateur, 8, 14-15
- Forster, S. (interview). (2001). Les enfants travaillent comme des scientifiques : une enseignante raconte. Educateur, 3, 12-13
- Forster, S. (interview). (2001). Huit ans plus tard: école du Manoir de Martigny. Educateur, 14, 12-13
- Forster, S. (interview). (2001). Le portfolio en classe n'est pas une panacée. Educateur, 2, 10-11
- Forster, S. (interview). (2001). Quelle école hier, quelle école demain? Educateur, 14, 14-15

- Forster, S. (2002). L'allemand dans les classes suisses alémaniques. Educateur, 3, 12-13
- Forster, S. (2002). De la coordination de l'école primaire en Suisse romande. Educateur, no spécial 02, 24-25
- Forster, S. (2002). De la proposition de la CIIP. Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP, 10, 8
- Forster, S. (2002). De quelques éclairages sur l'histoire de l'enseignement des langues. Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP, 10, 2-3
- Forster, S. (2002). L'école au fil des deux guerres. Educateur, no spécial 02, 55-57
- Forster, S. (2002). L'école au temps de l'exposition nationale de Berne de 1914. Educateur, no spécial 02, 52-54
- Forster, S. (2002). L'enseignement secondaire : histoire de sa lente démocratisation. Educateur, no spécial 02, 28-30
- Forster, S. (2002). La morale à l'école : l'art de faire éclore les vertus citoyennes. Educateur, no spécial 02, 16-19
- Forster, S. (2002). La nouvelle loi sur les langues: vers une loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 10, 7
- Forster, S. (2002). La percée des filles. Educateur, no spécial 02, 58-60
- Forster, S. (2002). Petite histoire de l'école enfantine. Educateur, no spécial 02, 22-23
- Forster, S. (2002). Le quadrilinguisme de la nouvelle loi sur les langues. Educateur, 3, 10-11
- Forster, S. (2002). Quelles langues apprendre à l'école primaire? Educateur, 3, 6-7
- Forster, S. (2002). Samuel Roller: un grand pédagogue qui a traversé le siècle. Educateur, no spécial 02, 2-4
- Forster, S. (2002). Santé et prévention : un partage difficile entre famille et école. Educateur, no spécial 02, 12-15
- Forster, S. (encadré). (2002). Fenêtre sur la Suisse alémanique : enseignement précoce de l'anglais à Zurich. Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP, 10, 24
- Forster, S. (encadré). (2002). Sous l'Ancien Régime, une bonne partie de la population parlait avec une certaine aisance, plusieurs langues et patois. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 10, 10
- Forster, S. (trad.). (2002). Coordination scolaire et politique éducative fédérale au XXe siècle / texte de L. Criblez. Educateur, no spécial 02, 8-11

- Forster, S. (2003). L'art thérapie aide à reprendre pied dans la vie et à l'école. Educateur, 6, 20-21
- Forster, S. (2003). La Cellule pédagogique, une structure au service de l'école genevoise. Educateur, 6, 18-19
- Forster, S. (2003). De nouvelles compétences pour la Confédération? Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 11, 11-12
- Forster, S. (2003). Du dessin aux arts plastiques. Educateur, 6, 6-9
- Forster, S. (2003). Fenêtre sur HarmoS. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 13, 16
- Forster, S. (2003). Fenêtre sur l'Allemagne. Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP, 11, 16
- Forster, S. (2003). La gymnastique : histoire de la seule discipline qui est de la compétence de la Confédération. Educateur, no spécial 03, 23-25
- Forster, S. (2003). Histoire de la formation professionnelle. *Politiques de l'éducation et innovations* : *bulletin* CIIP, 12, 2-4
- Forster, S. (2003). Histoire du Concordat sur la coordination scolaire de 1970. Politiques de *l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 11, 5-7*
- Forster, S. (2003). Les multiples systèmes des pays industrialisés. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 12, 6
- Forster, S. (2003). Origine et développement des concordats. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 11, 4
- Forster, S. (2003). Plans d'études des pays industrialisés. Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP, 13, 13-14
- Forster, S. (2003). Les projets de la foire témoignent d'une belle créativité pédagogique (dossier spécial). Educateur, 8, 14-15
- Forster, S. (2003). Quelle formation pour enseigner les arts visuels? Educateur, 6, 12-15
- Forster, S. (2003). Le siècle en bref. Educateur, no spécial 03, 58-61
- Forster, S. (interview). (2003). Les autres cantons attendent-ils PECARO?: interview d'Alain Beuchat, responsable de la section enseignement au DED/JU. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 13, 11
- Forster, S. (interview). (2003). Des cantons ont créé leurs plans d'études, que feront-ils de PECARO?: interview de Nicolas Ryser, membre du comité de rédaction. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 13, 10-11

- Forster, S. (interview). (2003). En arts visuels, il faut aussi faire ses gammes... Educateur, 6, 16-17
- Forster, S. (interview). (2003). Des finalités de l'école aux plans d'études : interview de Marie-Claire Tabin, présidente, du SER. Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP, 13, 12
- Forster, S. (interview). (2003). Le groupe scientifique PECARO: interview de Linda Allal, présidente du groupe scientifique. *Politiques de l'éducation et innovations: bulletin* CIIP, 13, 3-4

- Forster, S. (2004). Architecture scolaire: regard historique tourné vers l'avenir. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 15, 3-9
- Forster, S. (2004). L'architecture scolaire en Suisse alémanique. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP. 15. 30-31
- Forster, S. (2004). Bachelors et masters remplacent les anciens titres universitaires. Educateur, 13, 15-16
- Forster, S. (2004). Bologne: un processus en marche. Educateur, 13, 6-8
- Forster, S. (2004). Bologne en Suisse. Educateur, 13, 17
- Forster, S. (2004). L'école de demain. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 15, 32-33
- Forster, S. (2004). En Europe, les parents deviennent de véritables partenaires. Educateur, 5, 12-13
- Forster, S. (2004). En Suisse, l'heure de Bologne a sonné dans les hautes écoles. Educateur, 13, 9-11
- Forster, S. (2004). L'évolution des pédagogies exige de l'espace, beaucoup d'espace. Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP, 15, 15-17
- Forster, S. (2004). GATS, un chamboulement pour la Suisse? Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 14, 24
- Forster, S. (2004). Les parents et l'école: histoire d'un mariage forcé? Educateur, 5, 6-7
- Forster, S. (2004). Petite histoire des méthodes d'apprentissage de la lecture. Educateur, 4, 6-7
- Forster, S. (2004). Quelques écoles entre Vaud et Valais. Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP, 15, 22-23
- Forster, S. (2004). Si le futur vous était conté... Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP, 14, 6-8
- Forster, S. (2004). Le Tessin, pionnier de l'architecture des écoles enfantines. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 15, 12-14

- Forster, S. (2004). Les visionnaires du début du XXe siècle. *Politiques de l'éducation et innovations* : *bulletin* CIIP, 14, 2-3
- Forster, S. (résumé). (2004). Pour un nouveau «pacte éducatif » / texte de Philippe Meirieu. Educateur, 5, 14-16
- Forster, S. (interview). (2004). Une architecture attentive au développement durable: interview de Claude Matter. *Politiques de l'éducation et innovations: bulletin* CIIP, 15, 18-19
- Forster, S. (interview). (2004). L'architecture au service des élèves: interview d'André Giordan. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 15, 28-29
- Forster, S. (interview). (2004). L'architecture scolaire aujourd'hui: interview de Bruno Marchand. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 15, 24-25
- Forster, S. (interview). (2004). Une autre école pour nos enfants?: interview d'André Giordan. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 14, 8-10
- Forster, S. (interview). (2004). Ecole-famille: un dialogue heurté: interview de Patricia Schulz. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 14, 20-21
- Forster, S. (interview). (2004). Des écoles de toutes les couleurs : interview de Christophe Allenspach. *Politiques de l'éducation et innovations* : *bulletin* CIIP, 15, 26-27
- Forster, S. (interview). (2004). Les HEP pénètrent dans l'ère des réformes : interview de Claudio Siegrist. Educateur, 13, 12-14
- Forster, S. (interview). (2004). Jouer avec les normes: interview de Bernard Delefortrie. *Politiques de l'éducation et innovations*: *bulletin* CIIP, 15, 20-21
- Forster, S. (interview). (2004). Lausanne: les femmes immigrées vont à l'école: interview d'Edith Naegele. Educateur, 5, 10-11
- Forster, S. (interview). (2004). Quelles formes de classe pour quelles pédagogies?: interview de Pierre-Philippe Bugnard, historien de l'éducation à l'Université de Fribourg et Neuchâtel. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 15, 10-11
- Forster, S. (interview). (2004). Rentrée 2004: la faculté des sciences de l'Université de Neuchâtel applique le processus de Bologne: interview de Martine Rahier. Educateur, 13, 18-19

- Forster, S. (2005). L'apprentissage des langues étrangères à l'école primaire soulève des débats passionnés. Educateur, no spécial, 19-21
- Forster, S. (2005). Comment l'école suisse intègre les enfants étrangers. In V. Conti & J.-F. de Pietro (éds), L'intégration des migrants en terre francophone: aspects linguistiques et sociaux: actes du séminaire de Neuchâtel, Suisse, 4-5 décembre 2001 (pp. 83-93). Le Mont-sur-Lau-

- sanne: Loisirs et pédagogie (LEP); Neuchâtel: CIIP, Délégation à la langue française (DLF)
- Forster, S. (2005). Comment le cerveau apprend les langues. Educateur, no spécial, 12
- Forster, S. (2005). De la nécessité des réformes pour une école efficace et démocratique. Educateur, 6, 28-29
- Forster, S. (2005). Du côté des statistiques de la formation. Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP, 17, 17-18
- Forster, S. (2005). L'école secondaire en Europe: une culture de l'intégration et une culture de la différenciation. Educateur, 6, 32
- Forster, S. (2005). L'école unique: un but récurrent au XIXe et au XXe siècle. Educateur, 6, 30-31
- Forster, S. (2005). L'éducation: un objectif à redéfinir sans cesse. Educateur, 6, 26-27
- Forster, S. (2005). L'éducation, un bien public. Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP, 17, 3-4
- Forster, S. (2005). La galère des mères : envoyer ses enfants à l'école neuchâteloise. Educateur, 13, 30-31
- Forster, S. (2005). La garde des enfants hors des heures de classe: un problème qui a commencé dès les débuts de l'école obligatoire. Educateur, 13, 26-27
- Forster, S. (2005). Les langues étrangères dans les écoles de l'Europe des Quinze. Educateur, no spécial, 7-8
- Forster, S. (2005). Morges et son centre de vie enfantin. Educateur, 13, 34-35
- Forster, S. (2005). Petite histoire des lois sur les langues : comment la Suisse devint officiellement un pays plurilingue. Educateur, no spécial, 13-14
- Forster, S. (2005). PISA et l'Office fédéral de la statistique. Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP, 16, 26-27
- Forster, S. (2005). PISA face à la presse. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 16, 24-25
- Forster, S. (2005). Les politiques d'enseignement des langues à l'école primaire. Babylonia, 4, 53-56
- Forster, S. (2005). Quels enseignants pour quelle école? Educateur, 6, 38-39
- Forster, S. (2005). La recherche est utile à tout progrès en éducation. *Politiques de l'éducation et innovations*: *bulletin* CIIP, 16, 8-10
- Forster, S. (2005). Le remue-ménage des horaires scolaires. Educateur, 13, 28-29

- Forster, S. (2005). Vers un modèle inspiré de l'économie de marché: le cas de l'Angleterre. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 17, 14-16
- Forster, S. (interview). (2005). Les langues nationales d'abord, l'anglais ensuite : interview de Didier Berberat. Educateur, no spécial, 17-18
- Elmiger, D. & Forster, S. (2005). La Suisse face à ses langues : histoire et politique du plurilinguisme, situation actuelle de l'enseignement des langues. Neuchâtel : IRDP (05.5)

- Forster, S. (2006). Architecture scolaire: un regard historique tourné vers l'avenir. In H. Rhyn, E. Michel-Alder & W. Stadelmann (éds), Les enveloppes architecturales des lieux d'apprentissage de demain: rapport de congrès (pp. 44-52). Berne Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)
- Forster, S. (2006). Les différences entre les sexes: naturelles ou culturelles? Educateur, 6, 26-28
- Forster, S. (2006). L'éducation face au marché du travail. Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP, 19, 4-5
- Forster, S. (2006). Une étudiante convaincue. Educateur, no spécial 06, 52
- Forster, S. (2006). Les femmes: mieux formées mais encore timorées. Educateur, 6, 29-30
- Forster, S. (2006). La formation professionnelle en Allemagne. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP. 19. 25
- Forster, S. (2006). Il est temps de se réveiller: nous votons le 21 mai. Educateur, 5, 18-19
- Forster, S. (2006). Le partage des compétences en éducation: une histoire houleuse. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 18, 3-4
- Forster, S. (2006). La recherche en éducation en chiffres. Educateur, no spécial 06, 10-11
- Forster, S. (2006). La saga du nouvel article constitutionnel. Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP, 18, 8
- Forster, S. (2006). La Suisse progresse mais il y a encore du boulot. Educateur, 6, 39-40
- Forster, S. (2006). Les transitions dans les pays industrialisés. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 19, 18-19
- Forster, S. (interview). (2006). A l'école de l'égalité: interview de Sylvie Durrer. Educateur, 6, 31-32
- Forster, S. (interview). (2006). L'espace romand de la formation: interview d'Anne-Catherine Lyon. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 18, 15-16
- Forster, S. (interview). (2006). Les ingénieurs en génie civil se déclinent aussi au féminin : interview de Joëlle Rast. Educateur, 6, 33-34

Forster, S. et al. (2006, 3rd ed.). PEB compendium of exemplary educational facilities. Paris: OECD

Forster, S. et al. (2006). La SPV a 150 ans. Educateur, 7, 25-40

- Forster, S. (2007). La bataille des langues à l'école primaire. Educateur, 7, 18
- Forster, S. (2007). Commencer ses classes à 2 ou à 3 ans? Educateur, 11, 39-40
- Forster, S. (2007). De quelques passages et rites d'enfance. Educateur, 5, 26-28
- Forster, S. (2007). L'école en Suisse à l'heure des batailles pédagogiques. Cahiers pédagogiques, 452, 49-61
- Forster, S. (2007). L'école enfantine dans les pays industrialisés. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 20, 34-35
- Forster, S. (2007). L'éducation comparée s'affirme au fil du temps. Educateur, no spécial, 2-4
- Forster, S. (2007). En Suisse, les cantons en font à leur guise. Educateur, 11, 30-32
- Forster, S. (2007). En Suisse, les lois sur les langues déclenchent les passions. Politiques de *l'éducation et innovations : bulletin CIIP, 21, 3-5*
- Forster, S. (2007). Les enfants de 4 à 8 ans dans une même classe. Educateur, 11, 33-34
- Forster, S. (2007). L'histoire de l'école enfantine. Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP, 20, 3-5
- Forster, S. (2007). Kindergarten vs école enfantine ou socialiser vs scolariser. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 20, 12
- Forster, S. (2007). Pays industrialisés : l'école enfantine cherche son identité. Educateur, 11, 26-29
- Forster, S. (2007). La politique linguistique de la CDIP au fil du temps. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 21, 6-7
- Forster, S. (2007). Quelles langues enseigner en Europe? *Politiques de l'éducation et innovations* : *bulletin* CIIP, 21, 42-44
- Forster, S. (2007). Les réformes touchent le métier d'enseignant. Educateur, no spécial, 58-59
- Forster, S. (2007). La Suisse, comparée aux autres pays industrialisés, se tire bien d'affaire. Educateur, no spécial, 40-42
- Forster, S. (2007). La Suisse publie son premier rapport national sur l'éducation. Educateur, no spécial, 37-39
- Forster, S. (interview). (2007). Mieux vaut un compromis qu'une bataille des langues: interview de Didier Berberat. *Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP*, 21, 8

- Forster, S. (interview). (2007). Le passage à l'écrit ouvre une vie nouvelle: entretien avec Fabienne Bevegni. Educateur, 5, 35-36
- Forster, S. (trad.). (2007). Faut-il parler le dialecte ou l'allemand à l'école?: les deux assurément / texte de A. Bertschi-Kaufmann. Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP, 21, 23-24

- Forster, S. (2008). Apprendre le français en même temps que le fonctionnement de l'école. Educateur, 4, 34-36
- Forster, S. (2008). De concordat en concordat. Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP, 22, 3-4
- Forster, S. (2008). L'école et ses réformes. Lausanne Presses polytechniques et universitaires romandes
- Forster, S. (2008). Les élèves du XXIe siècle, héritiers de mai 1968? Educateur, no spécial, 4-5
- Forster, S. (2008). Quand les étrangers venaient de Suisse alémanique. Educateur, 4, 40
- Forster, S. (2008). La Suisse et ses étrangers en chiffres. Educateur, 4, 26-27
- Forster, S. (2008). L'histoire à 10 ans: interview de Baptiste, 10 ans, Educateur, 10, 39-40
- Forster, S. (2008). L'histoire suisse en librairie et à l'école, Educateur, 10, 26-29
- Forster, S. (2008). Les ingrédients du succès: interview de Georges Andrey. Educateur, 10, 37-38
- Forster, S. (2008). Mai 1968 outre Sarine. Educateur, no spécial, 26-28

- Forster, S. (2009). Enbiro: une culture ouverte sur les religions. Educateur, 2, 31-34
- Forster, S. (2009). L'enseignement religieux: un débat de société. Educateur, 2, 26-27
- Forster, S. (2009). La laïcité: une question très actuelle. Educateur, 2, 35-37
- Forster, S. (2009). Dieu, en classe ou derrière la porte? Educateur, 2, 25-40
- Forster, S. (2009). L'apprentissage des langues en Europe. Enjeux pédagogiques, 11, 18-19

# TABLE DES ARTICLES DE SIMONE FORSTER REPRIS DANS L'OUVRAGE

L'éducation comparée s'affirme au fil du temps	11
Architecture scolaire: regard historique tourné vers l'avenir	14
La morale à l'école ou l'art de faire éclore les vertus des citoyens	21
Les différences entre les sexes : naturelles ou culturelles ?	28
Les femmes : mieux formées mais encore timorées	31
Faut-il renoncer à l'économie domestique ou en faire une discipline pilote?	33
Histoire du Concordat sur la coordination scolaire de 1970	41
Les portes de l'école s'ouvrent sur le monde	44
Pestalozzi ou la naissance de la pédagogie	46
L'éducation, un bien public	52
PISA face à la presse	55
Evaluer pour faire mieux?	57
Quelles langues apprendre à l'école primaire?	68
Des petits Suisses trilingues	71
Les langues en Suisse	74
Suisses allemands, Suisses romands: regards croisés	79
Devenir lecteur: un périlleux périple	85
Petite histoire des méthodes d'apprentissage de la lecture	88
L'Orthographe au fil des réformes	91
Pestalozzi : l'homme des intuitions mathématiques	97
Filières scientifiques : pourquoi si peu de filles ?	102
Internet : les autorités éducatives le réclament mais sait-on vraiment	
où l'on va?	105
Du dessin aux arts plastiques	109
Quelle formation pour enseigner les arts visuels?	112
« Musique vécue, musique apprise »	115

Conception et mise en page : Corinne Martin

Imprimé en Suisse Easydocument, Montagny près d'Yverdon

© IRDP Neuchâtel 2009

Institut de recherche et de documentation pédagogique Faubourg de l'Hôpital 43 Case postale 556 2002 Neuchâtel ++41 (0) 32 889 86 00 documentation@irdp.ch www.irdp.ch

ISBN 978-2-88198-018-3

du Concordat sur la coordination scolaire de 1970 – Les naissance de la pédagogie – L'éducation, un bien public – aux arts plastiques – Quelle formation pour enseigner les lecteur: un périlleux périple—Petite histoire des méthodes mes — L'éducation comparée s'affirme au fil du temps — Ar morale à l'école ou l'art de faire éclore les vertus des citoye - Les femmes : mieux formées mais encore timorées - Fautpilote? – Quelles langues apprendre à l'école primaire? – allemands, Suisses romands: regards croisés – Pestalozzi: l' pourquoi si peu de filles? - Internet : les autorités éducativ du Concordat sur la coordination scolaire de 1970 – Les po sance de la pédagogie – L'éducation, un bien public – PISA

Institut de recherche et de documentation pédagogique
arts plastique conférence intercantonale de l'instruction publique de la spisse comande et du resse igner les arts y teur: un périlleux périple – Petite histoire des méthodes d'a

L'éducation comparée s'affirme au fil du temps – Architecti

à l'école ou l'art de faire éclore les vertus des citoyens - Le

femmes: mieux formées mais encore timorées - Faut-il re

pilote? – Quelles langues apprendre à l'école primaire? –

allemands, Suisses romands: regards croisés – Pestalozzi: l'

pourquoi si peu de filles? - Internet : les autorités éducativ