

UNESCO
Bureau international d'éducation BIE
Conférence internationale de l'éducation 2001 Genève

Rapport national de la Suisse:

**Le développement de l'éducation/formation
au cours de la dernière décennie du XX^e siècle**

par

Christine Kübler

Neuchâtel

rédigé sur mandat de la

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

Berne

Juillet 2001

“Es ist schlimm genug, dass man jetzt nichts mehr für sein ganzes Leben lernen kann. Unsre Vorfahren hielten sich an den Unterricht, den sie in ihrer Jugend empfangen; wir aber müssen jetzt alle fünf Jahre umlernen, wenn wir nicht ganz aus der Mode kommen wollen”.

Goethe Die Wahlverwandtschaften 1. Teil Kap. 4

“Il est suffisamment grave qu'on ne puisse maintenant plus rien apprendre pour la vie. Nos prédécesseurs s'en tenaient à l'enseignement reçu dans leur jeunesse. Nous devons par contre à présent revoir nos connaissances tous les cinq ans si nous ne voulons pas nous retrouver complètement à l'écart.”

Goethe Les affinités électives 1e partie chap. 4

Dans ce texte, le masculin générique est utilisé. Il renvoie toujours aux deux sexes.

Mes remerciements vont à Jean-Pierre Meylan et à Bernard Wicht du Secrétariat général de la CDIP et à Michel Rohrbach du Centre de documentation de l'IDES à Berne pour leur lecture attentive et leurs remarques judicieuses.

A.	APERÇU DU SYSTÈME ÉDUCATIF À LA FIN DU XX^E SIÈCLE	8
1.	ORGANISATION ET FONCTIONNEMENT	8
1.1.	<i>Compétences juridiques et gestion du système</i>	10
1.2.	<i>Contexte des préoccupations au début de la décennie</i>	13
1.3.	<i>Orientation générale des réformes</i>	14
2.	EVOLUTION DU SYSTÈME: LA FORMATION DE BASE.....	16
2.1.	<i>Education préscolaire</i>	16
2.2.	<i>Ecole primaire</i>	21
2.3.	<i>Secondaire I</i>	22
3.	EVOLUTION DU SYSTÈME: LA FORMATION INITIALE AU SECONDAIRE II	25
3.1.	<i>Secondaire II général</i>	26
3.2.	<i>Secondaire II professionnel</i>	27
3.3.	<i>“L'idée secondaire II” en marche</i>	36
4.	EVOLUTION DU SYSTÈME : LA FORMATION INITIALE AU TERTIAIRE.....	36
4.1.	<i>Domaine de la formation professionnelle supérieure</i>	38
4.2.	<i>Domaine des hautes écoles (en création)</i>	39
4.3.	<i>Domaine des hautes écoles (en restructuration)</i>	43
5.	LE QUATERNAIRE ET LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE	49
5.1.	<i>Définition et perspectives</i>	49
6.	PRÉSENTATION THÉMATIQUE DE QUELQUES RÉALISATIONS	56
6.1.	<i>Accès à l'éducation</i>	56
6.2.	<i>Equité en matière d'éducation</i>	63
6.3.	<i>Qualité et pertinence de l'enseignement/apprentissage</i>	66
6.4.	<i>Participation de la société au processus de changement</i>	71
B.	CONTENU DE L'ÉDUCATION ET STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE POUR LE XXI^E SIÈCLE.....	73
7.	DÉVELOPPEMENT DES PROGRAMMES DE FORMATION	73
7.1.	<i>Principes et perspectives</i>	73
7.2.	<i>Planification et conception</i>	76
7.3.	<i>Stratégies d'enseignement/apprentissage</i>	81
7.4.	<i>Politique et instruments d'évaluation des élèves</i>	87
8.	CHANGER ET ADAPTER LE CONTENU DE L'ÉDUCATION/FORMATION	90
8.1.	<i>Pourquoi ?</i>	90
8.2.	<i>Qui influence quoi ? et comment ?</i>	92
8.3.	<i>Enseigner/apprendre quoi ?</i>	94
8.4.	<i>Apprendre les langues en Suisse: miser sur le “plurilinguisme fonctionnel” de tous ?</i>	97
8.5.	<i>Changer et adapter le contenu de l'éducation/formation: le point de vue du canton de Zurich</i> . 110	

C. ANNEXES

- Annexe 1: CDIP 20XX Rapport introductif**
Hans Ambühl Secrétaire général de la CDIP
In: **Rapport annuel 2000** CDIP Berne 2001 P.74 à 79 (Points 4 et 5)
- Annexe 2: Formation des adultes: stratégie CIRFA**
In: **La formation des adultes dans les cantons** Regula Schräder Naef et al.
Dossier 56B CDIP Berne 1999 P. 38-45 (propositions)
- Annexe 3: Concept pour l'évaluation du RRM**
In: Texte du GT "Evaluation du RRM" CDIP Berne 2001 (extraits)
- Annexe 4: Problèmes fondamentaux de la maturité professionnelle: Principaux résultats et défis**
In: Résumé IWP (Institut für Wirtschaftspädagogik der Hochschule St. Gallen) et SRFP (Société suisse pour la recherche appliquée en matière de formation professionnelle) OFFT Berne 2000 (documentation)
- Annexe 5: Projet PECARO**
In: **Les contours du plan d'études cadre romand** CIIP-SR-TI Neuchâtel 2001 P. 2-3, 9-10 (documentation)
- Annexe 6: Objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise**
In: Classeur du Département de l'instruction publique Genève 2000 P.1 à 14 (Message de Madame Brunschwig Graf, Avant-propos et Introduction)
- Annexe 7: Enseignement obligatoire 2001-2002**
In: **Fil rouge** Bulletin du Département de l'instruction publique et des affaires culturelles Neuchâtel Avril 2001 P.12-19 (directives d'application, organisation et grilles de répartition pour la scolarité obligatoire)
- Annexe 8: Le nouveau PEC-MP en bref**
In: Texte assemblé par Ch. Kübler ("Introduction au PEC-MP", exemple du "PEC des langues étrangères" et directives de "l'Aide-Mémoire IV" de la CFMP sur l'intégration de diplômes internationaux de langues à la formation de maturité professionnelle)
- Annexe 9: Premier rapport du groupe de pilotage**
In: Rapport sous www.hep-bejune.ch P.4-5, 11-13, 20-21, 23-24, 26-27, 30-31 (documentation)
- Annexe 10: Recommandations sur la formation continue des enseignants**
In: **La formation continue des enseignants en Suisse** C. Landert Traduction française partielle CDIP Berne 1999 P. 209 à 216 (propositions)
- Annexe 11: Recommandations relatives à la coordination de l'enseignement des langues au niveau de la scolarité obligatoire**
In: Projet du 01.06.2001 CDIP Berne (document)

Annexe 12: Plan d'action pour l'enseignement des langues

In: Projet EP-CO-PO au 1.2.99 Département de l'instruction publique Genève
1999 (document)

A. Aperçu du système éducatif à la fin du XX^e siècle

1. Organisation et fonctionnement

On a coutume de dire qu'il n'existe pas de système éducatif suisse à proprement parler mais des systèmes cantonaux. Rappelons que la Suisse est une Confédération de 26 "Etats", donc avec 26 "Ministères de l'Education" dont les "Ministres" se regroupent en une Conférence au niveau national – la Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP-CH), en allemand "Erziehungsdirektoren-Konferenz" (EDK-CH) - et en quatre Conférences au niveau régional :

- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP-SR-TI) pour la Suisse latine et les cantons bilingues: Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Tessin, Valais, Vaud.
- Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique de la Suisse du Nord-Ouest (NWEDK): Argovie, Bâle-Campagne, Bâle-Ville, Berne, Fribourg, Lucerne, Soleure, Zurich.
- Conférence des Directeurs de la formation de Suisse centrale (BKZ): Lucerne, Nidwald, Obwald, Uri, Schwyz, Valais, Zoug,
- Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique de Suisse orientale (EDK-OST): Appenzell-Rhodes extérieures, Appenzell-Rhodes Intérieures, Glaris, Grisons, Saint-Gall, Schaffhouse, Thurgovie, Zurich et la Principauté du Liechtenstein.

Cinq cantons participent à deux Conférences régionales à cause de leur situation charnière. La Principauté du Liechtenstein est un partenaire associé en raison de sa forte imbrication dans la région de Suisse orientale.

La CDIP-CH est une structure de collaboration volontaire, qui fait appel à la responsabilité cantonale. Ses décisions sont mises en oeuvre par les cantons signataires sur la base d'un Concordat¹ qui définit les domaines nécessitant des décisions communes. Un consensus s'est formé concernant les données de base :

- l'âge d'entrée à l'école - 6 ans au 30 juin, avec une souplesse de plus ou moins 4 mois;
- la durée de la scolarité obligatoire - 9 ans;
- le début de l'année scolaire - entre la mi-août et la mi-septembre;
- le nombre annuel de semaines d'école - 38 semaines au minimum;
- la durée de la scolarité jusqu'à la maturité - 12 à 13 ans.

D'autres décisions plus récentes font l'objet d'accords, par exemple l'Accord intercantonal sur la reconnaissance des diplômes de fin d'études de 1993², ou de règlements, par exemple l'Ordonnance du Conseil fédéral / règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (baccalauréat général) de 1995³. Les cantons signataires entreprennent

¹Concordat intercantonal sur la coordination scolaire Montreux 1970

²C'est l'un des textes légaux phare de la dernière décennie, tant au plan national que dans la perspective des Accords bilatéraux entre la Suisse et la Communauté européenne.

³Abréviation: RRM. Ce texte est le fruit d'une convention entre la CDIP et la Confédération, suite à une difficulté légale concernant les compétences. La Confédération gère les écoles polytechniques et a donc un droit de regard sur les formations

la mise en oeuvre selon un rythme qui leur est propre mais dans un délai donné. Dans d'autres domaines encore, des recommandations sont émises et entérinées à la majorité simple ou qualifiée de la CDIP-CH. Si elles ne sont pas contraignantes au sens strict du terme, elles influencent considérablement la direction que prennent les développements de l'éducation/formation dans les cantons. Les mêmes thèmes ou groupes de thèmes sont périodiquement revus et balisent ou appuient l'évolution des mentalités - un processus qui contrairement aux modes prend du temps. Exemples: la scolarisation des enfants de langue étrangère (1972, 1983, 1991), l'égalité des sexes dans l'éducation/formation (1972, 1981, 1993), l'introduction d'une deuxième langue nationale à l'école primaire (1975), l'introduction de l'anglais pour tous au plus tard au degré secondaire I (1999).

D'autres fois, les recommandations permettent d'arriver finalement à une décision - pour notre pays du moins - "rapide", malgré les réticences et les oppositions. Un exemple intéressant concerne la transformation des instituts de formation des enseignants, à cheval sur le secondaire II et le tertiaire jusqu'à présent, en unités intégrées à une université ou en hautes écoles pédagogiques (HEP): début de la discussion - thèses - en 1993¹, recommandations en 1995², date limite de mise en oeuvre: 2005.

Le dernier outil utilisé pour soutenir l'harmonisation et la coordination est la déclaration, encore moins contraignante. Elle constitue néanmoins un levier reconnu d'évolution. Exemples : Déclaration sur le racisme à l'école de 1991, Déclaration sur la promotion de l'enseignement bilingue de 1994³.

Les quatre Conférences régionales fonctionnent de la même manière que la CDIP-CH mais traitent des problèmes qui concernent les régions. Elles sont plus ou moins structurées. Aux deux extrémités de la Suisse, on trouve les modèles les plus opposés: la CIIP-SR-TI est la Conférence régionale la plus fortement structurée, EDK-OST est la moins structurée. Toutefois la collaboration s'intensifie dans toutes les régions sous l'influence des dossiers importants en cours: hautes écoles spécialisées (HES) et maturité professionnelle, hautes écoles pédagogiques (HEP), Concept général des langues, etc..

La marge de liberté plus ou moins grande que s'accordent les cantons selon les décisions, recommandations ou propositions de la CDIP-CH dépend de la manière dont chaque canton reçoit ces dernières et les interprète.

Actuellement deux caractéristiques marquent la politique intercantonale de l'éducation/formation:

- une volonté générale de coopération et de collaboration s'installe au niveau décisionnel;
- la conscience demeure que les réformes introduites uniquement par le haut ont peu de chances de mener au succès, voire même d'aboutir, si les acteurs concernés par leur réalisation n'y adhèrent pas.

Ces deux constats sont pris en compte aussi largement que possible au nom du principe qu'il vaut mieux convaincre que contraindre, mais ils n'évitent pas toujours les tensions. Un autre choix n'est d'ailleurs légalement pas possible. Pour introduire davantage de contrainte, il faudrait agir par le biais d'un article sur l'éducation dans la Constitution fédérale. Le peuple a refusé cette possibilité lors d'une votation en 1973. Des voix s'élèvent régulièrement pour

générales qui en assurent l'accès; les cantons sont responsables de la formation dans les écoles de maturité générale - appelées "gymnases" (Vaud), "collèges" (Genève) ou "lycées" (Neuchâtel et Jura).

¹ "Thèses relatives à la promotion des hautes écoles pédagogiques" Dossier 24 CDIP Berne 1993

² Recommandations relatives à la formation des enseignants et aux hautes écoles pédagogiques 1995. in: "Recommandations et décisions" Dossier 36B CDIP Berne 1995. A partir du Dossier 36B, tous les dossiers et textes officiels peuvent être consultés/téléchargés sous www.ides.ch

³ In: "Recommandations et décisions" op. cit.

redemander l'entrée en matière sur cette question. Le Conseil fédéral et le Parlement ont rejeté une initiative parlementaire dans ce sens en 1989. Une nouvelle initiative est déposée en 1997. Elle demande que l'on *élabore rapidement, en collaboration avec la CDIP, mais indépendamment de la révision de la Constitution* (alors en cours) *un projet d'article fixant les dispositions générales qui doivent régir l'éducation*¹. Le problème est en suspens pour l'instant. En 1999, la Commission science, éducation et culture du Conseil des Etats dépose à son tour une motion, mais pour un secteur limité. Elle demande que l'on donne à la Confédération la compétence de mener avec les cantons une politique globale de portée nationale pour le domaine des hautes écoles. Des propositions devraient être discutées au Parlement en 2002.

La CDIP-CH a engagé des travaux sur une autre voie. Elle entend redéfinir les tâches et objectifs du Concordat de 1970 pour le vingt et unième siècle ainsi que que les modalités d'intervention. Elle veut aussi fixer plus clairement les attributions des régions. Dans un pays plurilingue, liberté et coopération des régions entre elles ont une importance égale pour "vivre ensemble". *Sans réglementation concordataire supplémentaire, on n'enregistrera plus guère de progression en matière d'harmonisation de l'école obligatoire en Suisse. Après quoi il sera beaucoup plus simple de définir le rôle des régions et de développer des structures appropriées pour la Suisse alémanique. La CIIP-SR-TI dispose déjà de structures crédibles et consolidées*².

A titre d'information, nous joignons dans l'**annexe 1** deux extraits du "Rapport introductif" concernant le projet "CDIP 20XX"

1.1. Compétences juridiques et gestion du système

1.1.1. Compétences cantonales

La Constitution fédérale³ révisée garantit la souveraineté cantonale générale à l'article 3: *Les cantons sont souverains en tant que leur souveraineté n'est pas limitée par la Constitution fédérale et exercent tous les droits qui ne sont pas délégués à la Confédération*. L'article 43 sur les tâches des cantons ajoute: *Les cantons définissent les tâches qu'ils accomplissent dans le cadre de leurs compétences*. L'article 62 précise: *L'instruction publique est du ressort des cantons. 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*.

Seul l'enseignement de base, gratuit et pour tous, est donc une obligation constitutionnelle pour les cantons. Ils délèguent la responsabilité et la surveillance de la mise en oeuvre de cet enseignement aux communes mais gardent la haute main sur les options de base, les structures et les contenus par des directives contraignantes.

Concernant le préscolaire et la formation postobligatoire, les cantons ont toute latitude de décider eux-mêmes des offres qu'ils estiment nécessaires ou possibles, de les mettre à disposition et de rechercher les collaborations dans les domaines où ils ne peuvent rien

¹ Initiative Zbinden au Conseil National en 1997. Sous www.admin.ch

²"CDIP 20XX. Rapport introductif" Hans Ambühl, Secrétaire général de la CDIP in : "Rapport annuel 2000" CDIP Berne 2001 P.77

³Arrêté fédéral relatif à une mise à jour de la Constitution fédérale acceptée par le peuple en 1998

proposer eux-mêmes à cause de leur taille par exemple - ou pour toute autre raison. Il en est de même pour les réformes. Il arrive fréquemment que les (grands) cantons urbains (par exemple Genève ou Zurich) qui possèdent les moyens nécessaires mettent en chantier des réformes importantes de leur propre chef. Quand la CDIP retient un thème comme prioritaire, ses commissions responsables¹ défrichent le terrain à l'aide des travaux qu'elles confient selon les besoins à des experts ou à des groupes de travail. Ces synthèses et propositions prennent en compte les projets déjà en cours dans les cantons. Elles sont discutées dans les cantons - mais aussi dans les milieux spécialisés concernés - lors des consultations, par exemple. Les dossiers CDIP ne font pas toujours l'objet d'une consultation. Ils sont parfois simplement mis à disposition pour soutenir les réflexions cantonales ou régionales. Selon les régions et les cantons et les jalons déjà posés, les propositions confirment, infirment ou déclenchent des réformes. Elles constituent en tout cas les bases de discussions nourries qui exercent une influence certaine sur le cours des réformes, même quand aucune décision ne peut être prise officiellement, faute d'arriver à un consensus. Une évolution souterraine se fait en quelque sorte par osmose et empêche, par exemple, les projets qui n'aboutissent pas d'être simplement enterrés. On les laisse en attente et ils resurgissent sous une autre forme lorsque la situation a mûri, assurant ainsi une certaine cohérence aux évolutions cantonales et régionales, malgré leur variété. Car si chaque canton a forcément à coeur de donner à sa jeunesse un maximum de chances, il veut - et peut toujours - le faire selon son point de vue.

Illustration récente: A la rentrée 2001, tous les jeunes des niveaux 7 et 8 de la filière de maturités au secondaire I dans le canton de Neuchâtel auront des cours obligatoires de langue et civilisation anciennes à raison de 3 heures hebdomadaires en 7e, 2 heures en 8e. 40% du temps sera consacré à l'enseignement de la langue latine, 60%, à la civilisation gréco-latine. Il s'agit de permettre aux jeunes de mieux saisir "d'où nous venons". En tissant des liens avec le monde actuel, l'enseignement dispensé doit également favoriser la discussion sur "où nous allons". Le canton de Neuchâtel développe par ailleurs un système de formation professionnelle à la pointe des réformes et une bonne perméabilité de l'ensemble de l'offre de formation.

1.1.2. Compétences fédérales

La Constitution révisée de 1998 renforce les compétences de la Confédération dans le domaine de la formation professionnelle. De manière générale, comme le dit l'article 42, *la Confédération accomplit les tâches que lui attribue la Constitution. Elle assume les tâches qui doivent être réglées de manière uniforme*. L'article 63 précise ces tâches concernant la formation:

1La Confédération légifère sur la formation professionnelle. Dorénavant toutes les formations professionnelles relèveront d'une même loi fédérale, en débat aux Chambres fédérales et qui devrait prendre le relais en 2003². Les professions de la santé et des domaines social et artistique - jusque là du ressort des cantons - de l'agriculture et de la foresterie - jusque là du ressort du Département ("ministère") fédéral de l'agriculture et des forêts - rejoignent donc celles des domaines industriels, des arts et métiers, des arts appliqués, du commerce, du tourisme et de l'hôtellerie qui figurent déjà dans la loi encore en vigueur.

2La Confédération gère les écoles polytechniques fédérales; elle peut créer, gérer ou soutenir d'autres établissements d'enseignement supérieur. Elle peut subordonner son soutien

¹Depuis 1995, les deux Commissions "formation générale" et "formation professionnelle" gèrent les travaux en collaboration avec le Secrétariat de la CDIP

²"Message du Conseil fédéral relatif à une nouvelle loi sur la formation professionnelle" (LFPr) Chancellerie fédérale Berne 2000

à la mise en place de mesures de coordination. Exemple : les hautes écoles spécialisées (HES) sont dans leur phase de création et la première étape de la coordination du secteur tertiaire des hautes écoles - universités, écoles polytechniques fédérales et HES - est en cours. On retrouve également cette tâche d'incitation et de soutien de la Confédération à l'article 64 sur la recherche et à l'article 66 sur les aides à la formation : *En complément des mesures cantonales et dans le respect de l'autonomie cantonale en matière d'instruction publique, elle (la Confédération) peut par ailleurs prendre elle-même des mesures destinées à promouvoir la formation.* Deux exemples de cette dernière décennie:

- les mesures spéciales en faveur du perfectionnement professionnel dans le cadre de "l'offensive de formation continue" entre 1990 et 1996; elles visent à soutenir des projets de perfectionnement nouveaux dans leur conception et leur réalisation. Les activités pertinentes et correspondant à un besoin sont ensuite reconduites sur une autre base lorsque l'aide financière de départ se tarit. La Confédération finance durant cette période des offres de perfectionnement de la formation professionnelle et de l'université.
- les deux "arrêtés sur les places d'apprentissage" de 1997¹ et 1999²: ils soutiennent les efforts des cantons en matière de recherche de places d'apprentissage et permettent de développer de nouvelles stratégies pour remotiver les entreprises à accueillir des apprentis et inciter les jeunes à s'intéresser à nouveau davantage aux formations duales (alternance traditionnelle de 3 jours en entreprise et 2 jours à l'école professionnelle). Ce sont des mesures de transition, destinées à préparer le terrain pour l'entrée en vigueur de la nouvelle

¹"Arrêté fédéral sur les places d'apprentissage 1" Evaluation et rapport final M. Gertsch A. Gerlings K. Weber Université de Berne Rapport 27 Berne 2000

²"2e arrêté sur les places d'apprentissage" Document de base OFFT Berne 2000. Peut être consulté/téléchargé sous www.apa2.ch

loi sur la formation professionnelle. Elle conservera à l'apprentissage toute sa valeur mais en assouplira la structure.

En résumé, si la répartition des compétences respectives des cantons et de la Confédération en matière d'éducation/formation ne révèle pas de changement radical, le potentiel de réforme est mieux utilisé et dans une perspective plus volontariste.

- les niveaux intercantonal et régional se sont dynamisés; les préoccupations communes touchent dorénavant d'autres "étages" de la formation que la scolarité obligatoire;
- les contacts entre la CDIP et la Confédération se structurent et mènent de plus en plus fréquemment à des travaux communs;
- la CDIP poursuit intensivement sa tâche de développement, d'harmonisation et de coordination;
- la Confédération assume sa fonction de soutien mais entend aussi réguler la coordination dans les domaines où elle est partie prenante (formation professionnelle et secteur tertiaire des hautes écoles essentiellement).
- un "système suisse" d'éducation/formation s'esquisse : une formation initiale structurée par degrés, qui débouche sur "l'ère quaternaire", c'est-à-dire la formation tout au long de la vie.

La décennie qui s'est achevée a été une période faste sur le plan des réflexions de fond, d'un certain nombre de décisions et des premières réalisations, celle qui s'amorce sera essentielle pour affiner les décisions - ou les corriger - et poursuivre les réalisations.

Type de formation	Précolaire	Primaire Sec. I	Ens. gén. Sec. II	Formation prof. HES	Université EPF
Législation	canton	canton (Conf.)	canton (Conf. DFI)	Conf. - DFE canton	canton Conf. DFI
Application /organisation	canton communes	canton	canton (communes)	canton associations. professionnelles	canton Conf.DFI
Responsabilité de la mise en oeuvre	communes	communes	canton (communes) (ens. privé)	canton (communes) ass. prof. entreprises (ens. privé)	canton Conf. DFI

Représentation actuelle des compétences des cantons, des communes et de la Confédération en matière d'éducation/formation¹

1.2. Contexte des préoccupations au début de la décennie

A la fin des années quatre-vingts, un vent du large souffle sur la CDIP, ses organes et ses

¹Au niveau de la Confédération, deux "ministères" se partagent les compétences: le Département fédéral de l'intérieur (DFI) pour les universités cantonales et les écoles polytechniques fédérales, ainsi que pour la reconnaissance des titres de maturité générale, en collaboration avec la CDIP; le Département fédéral de l'économie (DFE) pour tout le secteur de la formation professionnelle et actuellement, pour les hautes écoles spécialisées (HES) en création et la maturité professionnelle introduite en 1993.

institutions: la notion d'école glisse vers celle de système éducatif et la CDIP affirme sa *volonté de se faire une idée plus complète du système éducationnel au niveau national*¹ En outre, les relations internationales se développent: entrée en matière sur la ratification des Conventions du Conseil de l'Europe et projet d'évaluation de la politique helvétique de l'éducation par l'OCDE. Parallèlement à la rédaction du document de présentation à l'intention des experts de l'OCDE, un groupe de travail se constitue sous la responsabilité de la CDIP pour rédiger un avant-projet qui traite de l'éducation dans la Suisse de demain² à tous les degrés. L'analyse critique de la situation est donc en marche à l'interne également. Tendue vers l'ouverture et l'avenir, elle vise une double finalité, à la fois pédagogique et de politique éducative. L'évaluation externe du rapport de l'OCDE suit. S'accroît en même temps l'effervescence réformatrice créée par une éventuelle adhésion de la Suisse à l'Espace Economique Européen - refusée par le peuple en 1992. L'analyse des besoins du système en matière d'eurocompatibilité se fait dans son sillage et profite à "l'helvétocompatibilité" dont il est grand temps de s'occuper si l'on veut enfin faciliter la mobilité intranationale dans l'éducation/formation. Les diverses réformes de la dernière décennie reflètent largement cette double perspective. En dépit des apparences, une impulsion n'est d'ailleurs jamais tout à fait perdue en Suisse. En outre - conséquence peut-être à la fois du pragmatisme et d'une forte tradition pédagogique - il existe dans ce pays une volonté de rattraper les retards lorsque nécessité fait loi.

Il est donc indéniable que l'analyse critique et les suggestions du rapport de l'OCDE sur la politique éducative de la Suisse³ ont constitué un ferment pour les réformes de la dernière décennie. Le projet BICHMO, quant à lui, tourne court en tant que tel. Les propositions de l'avant-projet incluent tous les niveaux de l'éducation/formation et leur environnement social. On présente de nouveaux modèles d'interaction entre le système éducatif comme espace vital d'une part et les espaces de la famille, du monde du travail, de la formation continue et de l'environnement social local, national et international d'autre part. Mais la situation n'est pas mûre pour un tel virage. Les projets globaux font peur. Pourtant même si la lettre du projet tombe aux oubliettes et y restera, la réflexion et l'analyse conduites restent des références. Comme toile de fond, avec des expressions clé comme "perspective d'ensemble", "tisser des liens", elles sont incontournables.

1.3. Orientation générale des réformes

Tout au début de la décennie, les structures de l'éducation/formation reflètent toujours la dichotomie traditionnelle "monde du travail" / "monde des études" - ceci en général dès le secondaire I. Le préscolaire a un statut peu clair. Seule l'obligation d'offrir au moins une année facultative est commune à toutes les législations cantonales.

A l'issue de la scolarité obligatoire, fixée par consensus à 9 ans, deux chemins bien distincts s'ouvrent donc:

- La grande majorité d'un flux s'oriente vers un apprentissage et le monde du travail. Pour ces jeunes, les chances de progression passent dorénavant par le perfectionnement professionnel et personnel et les diplômes professionnels ou les écoles professionnelles supérieures.
- Pour une minorité (11% en 1990) la poursuite et la réussite d'un cursus gymnasial

¹ "Rapport annuel 1988" CDIP Berne 1989

² Projet BICHMO "Bildung in der Schweiz von morgen" Dossier 13B CDIP Berne 1990.

³ "Examens des politiques nationales d'éducation : Suisse" OCDE Paris 1991

(dernières classes du lycée) donnent accès sans restriction aux universités et aux écoles polytechniques fédérales. En Suisse alémanique surtout, les écoles normales d'instituteurs ("Lehrerseminare"), où l'on entre après la scolarité obligatoire constituent une alternative pour certains, d'autant plus que le diplôme d'enseignant donne accès à des études universitaires.

- Une petite minorité emprunte une troisième voie. Les offres diversifiées de 10e année scolaire, les écoles du degré diplôme et les écoles supérieures de commerce permettent d'étendre ou d'approfondir la culture générale tout en ne perdant pas de vue la piste professionnelle. Les possibilités d'accès à des formations supérieures ne sont pas clairement définies et varient selon les régions.

L'alternative à ces trois voies reste d'entrer directement dans le monde du travail, sans formation. En 1990, ce choix touche de moins en moins de jeunes. En effet, en amont du cadre postscolaire aux attributions bien distinctes, l'école se démocratise dès les années soixante. Il s'ensuit qu'un nombre croissant de jeunes est capable de poursuivre une formation postobligatoire. Mais dès 1993, sous l'influence de la récession économique, les places d'apprentissage se font plus rares et les exigences des maîtres d'apprentissage augmentent. Le nombre de jeunes en année(s) de transition se multiplie au détriment de l'entrée directe en apprentissage. Il apparaît que la formation de base indispensable se confond dorénavant pour la très grande majorité des jeunes avec une formation initiale, générale ou professionnelle au secondaire II. *Sans que l'obligation légale de scolarité ait été prolongée, la poursuite d'une formation générale ou professionnelle est devenue en quelque sorte socialement obligatoire. On peut estimer qu'au début des années soixante, entre 40 et 50% des jeunes Suisses entraient directement sur le marché du travail après la scolarité obligatoire, sans autre formation, cette fraction est aujourd'hui de 4 à 5% selon les régions. D'après le même auteur, les personnes qui n'ont pas continué de formation après la scolarité obligatoire représentent aujourd'hui une minorité d'un peu plus de 10% dans le groupe âgé de 25 à 34 ans; contre 20% parmi les gens de 45 à 54 ans et presque 40% chez les gens du troisième âge¹.*

La frontière horizontale entre ce qu'on appelle traditionnellement simplement "l'école" et "ce qui vient après" s'estompe. La séparation entre "préparation aux études" et "préparation au monde de l'emploi" devient moins rigide.

Un système constitué par degrés émerge progressivement sous les variantes cantonales. Au postobligatoire, les formations générales et professionnelles sont attribuées clairement au degré secondaire II ou au tertiaire. Dans presque tous les cantons - seuls Zoug, Fribourg et Jura font encore exception - la formation générale et la formation professionnelle sont dorénavant de la compétence du "ministère de l'éducation" cantonal alors qu'autrefois le "ministère de l'économie" était fréquemment impliqué. Mais les regroupements à l'interne continuent de présenter des différences. Les formations dans les professions sociales, de la santé et de l'agriculture relèvent encore souvent d'autres "ministères", par exemple dans le canton de Saint-Gall, la santé relève toujours des affaires sanitaires alors que l'agriculture relève de l'économie publique. Dans le canton de Neuchâtel, tous les aspects, domaines et niveaux de l'éducation/formation sont au contraire complètement intégrés au "ministère de l'éducation" cantonal.

Les changements structurels touchent avant tout le préscolaire et le postscolaire, la scolarité obligatoire est touchée par ricochet.

Tentons de dégager les grands traits du "shadow-system" éducatif suisse sous les diversités cantonales et dans l'éclairage des préoccupations essentielles de la décennie écoulée.

2. Evolution du système: la formation de base

2.1. Education préscolaire

L'éducation préscolaire est généralement le fait d'établissements indépendants ou couplés avec une école primaire. Les décisions se prennent au niveau cantonal; l'organisation de

¹ "Démocratisation des études et politique d'accès aux hautes études" Walo Hutmacher L'Educateur no.7/98 P. 4-8

l'offre est confiée aux communes qui la gèrent parfois avec le concours d'une commission scolaire ou d'une commission du préscolaire. Selon les communes, le mode de financement est entièrement public, sur le même mode que l'école primaire, ou public et associatif, ou encore public et privé. L'évolution générale tend vers un financement cantonal et communal, malgré certaines réticences.

2.1.1. Travaux et constats

A la suite d'une étude commandée en 1992 par la CDIP sur le thème limité de l'âge d'entrée à l'école¹, les très grandes disparités du préscolaire font l'objet d'une analyse détaillée. Les variations importantes entre les cantons concernent à la fois l'âge d'entrée à l'école (dans les cas extrêmes jusqu'à deux ans) et les conditions d'admission souvent trop rigides (peu ou pas de possibilités d'avancer ou de retarder l'entrée à l'école en fonction des cas individuels).

Quant à la durée du préscolaire, elle varie de 1 à 3 ans. Selon les régions, les objectifs présentent également des différences. Voici un résumé très schématique des principales tendances du préscolaire dans les trois régions linguistiques:

- Le jeu et le développement global socio-affectif de l'enfant pour le rendre apte à l'école ("Schulreife") sont au centre des "Kindergärten" de Suisse alémanique. Les heures de fréquentation sont pour l'instant courtes, deux heures le matin et deux heures l'après-midi, sans structures d'accueil. Les plans d'études sont propres aux cantons ou reprennent ceux de l'association des jardinières d'enfants de Suisse alémanique (KG-CH). Dans la majorité des cantons, les plans d'études sont en cours de révision actuellement.
- En Suisse romande, ces éléments se doublent d'une attention particulière portée aux domaines de la langue d'enseignement de la région (français) et des mathématiques. "L'école enfantine" veille ainsi à une préparation plus ciblée sur l'école, bien que sous une forme avant tout ludique. Les structures d'accueil sont indépendantes quand elles existent, ce qui est le cas à Genève (secteur parascolaire) et plus modestement, dans le canton de Vaud. La CIIP-SR-TI a élaboré en commun et adopté en 1997 de nouveaux objectifs pour le préscolaire. Ils sont actuellement mis en oeuvre dans les cantons.
- Au Tessin, la "scuola dell' infanzia" est fortement centrée sur l'enfant et influencée par les choix des pédagogues italiens et allemands; elle présente en outre la particularité d'être considérée comme une tâche de l'Etat, touchant la socialisation de chaque enfant, indépendamment des conditions familiales. Elle offre ainsi une véritable structure d'école maternelle à la française et ouvre ses portes en continu de 8.30 à 15.45. Elle s'étend sur 3 ans. Elle a son propre plan d'études.

Il faut préciser que les structures d'accueil pour les enfants ne sont pas ancrées dans la Constitution. Depuis 1977, les cantons disposent d'une base légale pour agir dans ce domaine. Il s'agit d'une ordonnance, relevant de l'article 316 du Code civil sur la protection des mineurs à l'extérieur du domicile familial. Elle sert surtout au contrôle des crèches et des solutions privées pour les petits et les plus grands ("mamans de jour", garderies, ateliers, etc.) mais n'a pas eu beaucoup d'effet au niveau public quant à la mise à disposition d'une offre d'accueil pour les enfants en formation de base.

A la suite des premiers travaux sur le préscolaire, présentés par la CDIP en 1994², le débat s'installe dans de nombreux cantons. Les milieux spécialisés sont associés dès la phase de l'élaboration aux travaux en cours sous forme d'audits. Une des conséquences importantes est l'information réciproque, en particulier entre les régions. Il en résulte un rapprochement des points de vue en fonction des nécessités plus générales que les parties découvrent. Le large débat politique qui suit débouche sur la poursuite des travaux.

Si les travaux sur l'âge d'entrée à l'école et sur le préscolaire stimulent la réflexion sur l'éducation des tout petits, ils ont aussi une résonance dans d'autres secteurs.

¹ "Age d'entrée à l'école" Dossier 25 CDIP Berne 1993

² "Kindergarten - école - enfantine- scuola dell'infanzia" Dossier 29 CDIP Berne 1994

2.1.2. Age d'entrée à l'école et "âge de sortie"

Les recommandations de 1994 relatives à l'harmonisation de l'âge d'entrée à l'école¹ veulent pallier l'inconvénient d'un âge d'entrée trop tardif dans certains cantons et demandent à ceux-ci de s'aligner sur les décisions du Concordat. Elles stipulent également des conditions d'admission à la fois plus claires et plus souples.

Dans la foulée, le nouveau RRM qui régleme la maturité générale fixe en 1995 la durée totale de la formation jusqu'à la fin du secondaire II à 12 ans au minimum, 13 ans au maximum. Cela devrait permettre dorénavant d'unifier "l'âge de sortie" des lycéens suisses, considéré comme trop élevé (18 à 20 ans, sans compter un éventuel redoublement). Certains cantons pensent alors à tirer parti d'un projet cohérent sur le préscolaire pour faire plus tôt ce qu'on n'a plus le temps de faire plus tard. Pour d'autres, il s'agit avant tout de consolider les aptitudes de tous les enfants au départ de leur trajectoire de formation, ceci dans la perspective de la formation tout au long de la vie.

La formation gymnasiale continue donc d'influencer les décisions à prendre en amont (cette caractéristique de l'éducation en Suisse est souvent évoquée). Cette fois pourtant, les effets en cascades se poursuivent horizontalement : la durée de 12 à 13 ans devient le standard pour toutes les formations du secondaire II, générales et professionnelles contre 11 à 13,5 ans auparavant. Exemples : suppression des écoles du degré diplôme en 2 ans au profit de celles de 3 ans; transformation de l'apprentissage de vendeuse sur 2 ans en module de l'apprentissage de commerce en 3 ans.

2.1.3. Tirer un meilleur parti de l'éducation préscolaire

L'idée de tirer un meilleur parti de l'éducation préscolaire tente de nombreux cantons dans la deuxième partie des années nonante. La CDIP confie des travaux sur l'éducation/formation des enfants de 4 à 8 ans² à un groupe d'experts. Il s'ensuit la proposition d'un cycle élémentaire ou préparatoire regroupant le préscolaire et au maximum les deux premières années de la scolarité obligatoire. Il permettrait de rendre plus flexible le passage à l'école et de mieux intégrer dès le départ les enfants présentant des besoins particuliers - handicaps physiques, difficultés psycho-affectives et retards, dyslexie, jeunes allophones, surdoués, etc. - par des solutions adéquates et souples.

L'étude nourrit un large débat. La question de rendre le préscolaire obligatoire est également examinée. La CDIP émet des recommandations³. Voici un bref résumé des conditions-cadre proposées:

- le cycle préparatoire dure au plus tard jusqu'à la fin de la deuxième année primaire et débute au plus tôt deux ans avant l'obligation scolaire;
- les points de rencontre pour l'enseignement des mathématiques sont établis au niveau suisse;
- pour les langues, les éléments principaux du projet de recommandations relatives à la coordination de l'enseignement des langues de juin 2001 sont déterminants;
- pour les autres domaines, les directives sont fixées par région.

¹In : "Recommandations et décisions" op.cit.

²"Formation et éducation des enfants de quatre à huit ans en Suisse" Dossier 48B CDIP Berne 1997

³Premières recommandations concernant l'éducation/formation des enfants de 4 à 8 ans CDIP Berne 2000 Cf. les recommandations de la CDIP depuis 1995 sous www.cdip.ch

On peut émettre l'hypothèse que l'étude de ce projet dans les cantons et sa concrétisation pourraient favoriser à moyen terme l'harmonisation des systèmes scolaires à partir du bas. Il est trop tôt pour se prononcer sur des résultats. Voici quelques exemples de projets :

- Dans le canton de Genève, un "cycle élémentaire" pour les 4 à 8 ans débute en 2001; un "cycle moyen" pour les 8 à 12 ans prendra ensuite le relais. La prise en compte des rythmes individuels devrait ainsi être mieux assurée.
- Le canton de Lucerne a décidé que le "Kindergarten" serait obligatoire durant 1 an mais les communes doivent mettre à disposition une offre de 2 ans. Or jusqu'à présent, la durée de fréquentation du préscolaire en Suisse centrale était l'une des plus faibles de Suisse : en moyenne 1,3 année alors que la moyenne nationale est de 1,9 année.

- Dans le canton de Neuchâtel où l'offre - non obligatoire - n'a jamais dépassé 1 an, 2 ans de préscolaire - toujours facultatifs - ont reçu en 2001 l'approbation du souverain dans un paquet commun avec l'extension des structures d'accueil de la petite enfance.

Ces exemples montrent à nouveau la liberté cantonale en matière de réalisation. Les motivations d'un canton sont en outre étroitement liées au contexte, aux priorités - en matière de financement également - mais aussi à ses croyances quant à la meilleure manière d'assurer le développement des enfants.

2.2. Ecole primaire

Dans la majorité des cantons (21), l'école primaire dure maintenant 6 ans (4 et 5 ans dans les 5 autres). Elle présente souvent encore une structure par année, avec des classes hétérogènes par groupes d'âge et constituées par communes ou arrondissements scolaires. Le nombre d'élèves par classe avoisine 20. La promotion intervient à la fin de l'année. On constate un taux de redoublement plus élevé en Suisse romande qu'en Suisse alémanique mais les élèves qui fréquentent des classes spéciales sont plus nombreux en Suisse alémanique. L'introduction de cycles liés à de nouvelles formes d'évaluation se précise dans plusieurs cantons. Davantage de flexibilité dans la fréquentation en fonction des objectifs atteints va dans le sens d'un cadre moins rigide, permettant une meilleure intégration de tous les enfants. Les groupes d'âge moins homogènes constituent une alternative intéressante au redoublement mais surtout au placement en classe spéciale. Les collectivités publiques – cantons et communes – assurent entièrement le financement de l'école primaire selon des grilles variables.

2.2.1. Grandes tendances

Depuis de nombreuses années, l'école primaire déploie des stratégies visant une pédagogie active, différenciée, qui développe la personnalité et répond mieux aux besoins individuels. Les enfants ayant pour toutes sortes de raisons des difficultés d'apprentissage bénéficient de différents types de soutien scolaire, ceci dans un but d'intégration. Les réformes internes - pédagogiques - de l'école primaire sont en constante évolution¹. Ce secteur n'a jamais vraiment connu de retard. Le corps enseignant est évolutif et attentif aux changements. Il s'agit la plupart du temps de généralistes. Certains cantons envisagent de former des maîtres semi-généralistes, avec une formation plus approfondie dans des disciplines choisies. Les nouvelles tâches introduites ou prévues, en particulier dans les secteurs de l'informatique et des langues, justifient en partie ce point de vue. L'idée est peu prisée en Suisse romande, du moins du côté des enseignants. Pourtant certains cantons pratiquent depuis plus de vingt ans la répartition de la charge d'enseignement entre deux partenaires (duo), mais cela n'implique pas de spécialisation. Cette solution, née pour résoudre les problèmes de chômage, continue d'être appréciée par de jeunes enseignants des deux sexes et ne pose pas de problèmes au niveau des élèves.

Le remaniement des plans d'études et leur introduction constituent une évolution récente, importante et inachevée (20 cantons s'y sont attelés). Les nouvelles connaissances et

¹ Une impulsion décisive est donnée dans les années 80 par le projet SIPRI, dont les retombées ne sont pas taries. Cf. "Ecole primaire suisse. Une école pour apprendre. 22 thèses pour le développement de l'école primaire" Jean-Pierre Salamin Etudes et rapports no.1 CDIP Berne 1986

compétences (langues et informatique) doivent être encore mieux prises en compte. Les plans d'études sont formulés en termes d'objectifs prioritaires, de compétences à développer, les disciplines sont refondues en domaines d'études. Les nouvelles formes d'enseignement/apprentissage et d'évaluation soutiennent la pratique de l'interdisciplinarité. (Les nouveaux plans d'études du préscolaire reflètent déjà cette perspective.) Elles induisent de nouvelles formes d'organisation des plages scolaires qui se recoupent en fait avec les demandes des familles en relation avec les habitudes de vie modifiées - mères qui travaillent à l'extérieur en particulier. Ces besoins n'ont guère été pris en compte jusqu'à présent. La nécessité de structures d'accueil se fait sentir aussi au primaire. L'adaptation de l'organisation de l'école aux changements intervenus dans l'organisation de la société et de la famille est donc moins avancée. Les projets cantonaux dans ce domaine ne renvoient généralement encore qu'à des expérimentations partielles, prudentes, même si la prise de conscience est faite.

Les deux axes des réformes qui se dégagent au primaire - le renouvellement des plans d'études et l'évolution de l'organisation des écoles - sont d'importance égale et sollicitent fortement les enseignants. Les structures administratives des écoles primaires restent légères et le personnel auxiliaire, inexistant ou peu fourni.

2.2.2. Thèmes principaux des préoccupations réformatrices

- l'intégration des élèves présentant des besoins particuliers
- l'enseignement d'une première, voire d'une deuxième langue étrangère
- les nouvelles formes d'apprentissage et d'évaluation
- l'introduction de nouveaux plans d'études
- les changements structurels (collaboration avec le préscolaire)
- les cours blocs
- la semaine de cinq jours
- la révision des grilles-horaire.

2.3. Secondaire I

Le degré secondaire I - couramment appelé maintenant "secondaire I" - dure 3 ans dans la majorité des cantons. Contrairement à l'école primaire, on observe une tendance au regroupement des diverses offres dans des centres scolaires communaux ou intercommunaux, surtout en Suisse romande. Le mode de financement du secondaire I est le même que celui du primaire. Les regroupements exigent la création de structures intercommunales pour le pilotage et l'organisation administrative, la gestion restant l'attribution des établissements ou des centres. Il faut signaler, en Suisse alémanique plus particulièrement, la tendance à la semi-autonomie des établissements.

2.3.1. Problèmes dans l'harmonisation " officielle " des structures

Depuis la fin des années soixante, de nombreux cantons ont modifié l'organisation et renouvelé les contenus de ce secteur d'enseignement. Sans lignes directrices communes, leurs efforts ont toutefois plutôt contribué à augmenter la disparité des structures.

Aussi la CDIP initie-t-elle au début de la décennie une série de projets sur "le premier cycle de l'enseignement secondaire", appelé dorénavant degré secondaire I ou simplement

"secondaire I". Il s'agit d'inciter les cantons à harmoniser leurs structures en réduisant la diversité des modèles. Un bilan de situation des structures cantonales¹ - et de quelques structures européennes dans un but de comparaison - est bientôt suivi d'une étude prospective sur les perspectives d'avenir, avec des lignes directrices². Devant les options divergentes quant à la sélection précoce notamment, le Comité de la CDIP décide de compléter ces études à partir d'un autre point de vue. Il confie à l'organe responsable de l'époque le mandat d'examiner l'opportunité d'une certification à la fin du secondaire I³. Seuls de très rares

¹ "Degré secondaire I : Situation actuelle" Dossier 31 CDIP Berne 1994

² "Secondaire I : Perspectives d'avenir" Dossier 38 CDIP Berne 1996

³ "Certification du secondaire I" Dossier 41B CDIP Berne 1996

cantons (Vaud, le Tessin, par exemple) connaissent ce genre de certification, et encore sous des formes différentes.

Cela ne signifie pas que ces importants travaux sont sans conséquences. Leur influence est certaine et guide les développements actuels dans les cantons. Ne pas faire de recommandations ne bloque pas nécessairement l'évolution vers la cohérence. Les travaux cantonaux ou régionaux se poursuivent pour l'instant thématiquement :

- recherche d'une meilleure articulation entre formation de base et préparation au choix professionnel;
- fonction de la neuvième année;
- certification;
- redéfinition du mandat éducatif du secondaire I;
- révision des plans d'études et des objectifs d'apprentissage;
- introduction de nouvelles formes d'enseignement/apprentissage, d'évaluation et d'organisation.

2.3.2. Structures actuelles et tendances évolutives

Les diverses structures cantonales reposent en raccourci sur trois modèles :

- Des écoles différentes pour chaque type de formation. C'est la structure la plus ancienne qui prévalait dans la majorité des cantons jusque dans les années septante. Elle existe encore dans certains cantons de Suisse alémanique mais en parallèle avec d'autres modèles plus modernes, ceci au moins à titre expérimental. Les élèves fréquentent des écoles différentes selon qu'ils sont dans une filière à exigences élémentaires, moyennes (cette distinction n'existe pas partout) ou étendues ou alors dans les premières classes d'un gymnase. Exemples : Nidwald, Schaffhouse.
- Des écoles ou centres regroupant plusieurs filières de formation. On parle de modèle coopératif. Il abrite sous le même toit au moins deux filières distinctes – à exigences élémentaires et moyennes, par exemple, avec des classes de gymnase ailleurs; ou encore à exigences moyennes et étendues. On trouve aussi les trois filières sous le même toit. La perméabilité est assurée mais elle couvre des degrés variables, d'élevé à faible. Exemples : Neuchâtel, Soleure, Vaud.
- Des écoles intégrées. La plupart des disciplines sont enseignées dans des classes hétérogènes. Les élèves sont généralement regroupés en fonction de leurs performances dans la langue d'enseignement de la région, en langues étrangères et en mathématiques. Exemples : Tessin, Jura. Valais et Genève partiellement.

Si l'harmonisation intercantonale des structures est au point mort, l'expérimentation se poursuit dans les cantons. Le canton de Zurich par exemple travaille avec deux modèles: l'un comprend trois filières avec des passerelles, l'autre propose une école secondaire articulée, avec un cycle d'orientation en 7^e et 8^e années scolaires, comme au Lichtenstein. Le canton de Berne offre le choix entre plusieurs modèles coopératifs ou intégrés à ses communes. Le canton de Nidwald, caractérisé par ses écoles de types distincts, teste en plus depuis 1993 deux variantes d'un modèle intégré. Schaffhouse fait de même avec un seul modèle. Dans d'autres cantons, on met provisoirement entre parenthèses le problème des structures au profit d'un travail sur les objectifs et les contenus. C'est le cas à Neuchâtel. Par ailleurs, les contacts entre les enseignants du secondaire I et du secondaire II, que plusieurs cantons stimulent systématiquement par des mesures appropriées, sont également une réforme modeste mais importante pour la coordination verticale. Ici les dimensions restreintes des cantons constituent un atout.

Il faut bien dire que le secondaire I est aujourd'hui dans une position inconfortable. Pris entre une école primaire ouverte et non sélective et un degré secondaire II diversifié, en pleine restructuration et avec des exigences de plus en plus élevées, il est soumis à un conflit d'objectifs et à des tensions contradictoires que l'on peut résumer selon trois axes.

2.3.3. Le difficile mandat du secondaire I

- Le secondaire I est **obligatoire**; il doit former une population adolescente de plus en plus hétérogène, aux motivations instables et qui est souvent angoissée; il lui échoit donc, en partage avec la famille, une délicate **tâche d'éducation et d'accompagnement**.
- Le secondaire I doit offrir sous une forme ou sous une autre des **choix réversibles** le plus longtemps possible; il doit permettre à tous les jeunes en fin de parcours obligatoire d'atteindre leur niveau optimal de compétence et donc de consolider les bases d'une **culture générale** qui soit "commune"; sans elle en effet le principe d'équité dans la formation n'est qu'un leurre.
- Le secondaire I a une mission de **première orientation**; en ce sens, il assume à la fois une **fonction de préparation et de sélection**; il doit donc éviter le piège du nivellement par le bas.

Il n'est pas facile de lier la gerbe de tous ces impératifs. Il est peu d'autres secteurs de l'éducation où les points de vue s'affrontent aussi violemment sur les solutions à apporter. Peut-être parce que c'est le secteur, au vu de ses fonctions parfois contradictoires, qui recèle aussi les constats les moins optimistes sur l'égalité des chances, un but à poursuivre, même s'il donne parfois l'impression de s'éloigner toujours davantage à mesure qu'on s'en rapproche. La tâche d'éducation de plus en plus évidente aux côtés de la tâche de formation, si elle ne fait pas l'unanimité, constitue une mesure d'accompagnement importante: mieux prendre sa vie en main pour mieux apprendre - ou l'inverse. On assiste ainsi depuis les années récentes dans les cantons suisses à la mise à disposition de mesures d'accompagnement des adolescents dans le cadre scolaire également. Des postes de médiateurs scolaires se créent. Ce sont généralement des enseignants spécialement formés à cet effet et au bénéfice d'une petite décharge d'enseignement. Les contacts avec les offices d'orientation scolaire se renforcent à l'intérieur des collèges. Les aires de discussion et les contacts avec des personnes externes ou internes en relation avec la santé ou la violence en milieu scolaire se multiplient. Dans ces années charnières de la formation, il s'agit aussi de donner aux jeunes qui ne la trouvent pas ailleurs l'occasion d'apprendre à prendre soin d'eux-mêmes et à mieux gérer leurs conflits avec les autres et l'environnement en particulier. Peut-être le développement de structures d'accueil pourrait-il compléter cette offre en renforçant la perception de l'école à la fois comme lieu de vie et d'apprentissage?

A l'aube du troisième millénaire en effet, la place du secondaire I dans le système d'éducation/formation a bien changé. Il n'y a pas si longtemps, l'école secondaire était une suite possible de l'école primaire. Tous ne la fréquentaient pas, elle renvoyait donc à un niveau de qualification supérieur. Aujourd'hui le secondaire I constitue avec l'école primaire un tout pour tous: la scolarité obligatoire ou formation de base dont il est le volet terminal. Mais en tant que tel il est également le socle constitutif de la formation initiale au secondaire II, devenue pour la grande majorité des jeunes un passage obligé sans être obligatoire.

3. Evolution du système: la formation initiale au secondaire II

3.1. Secondaire II général

Clair et commode, le terme de "secondaire II" s'est imposé progressivement au cours de la dernière décennie pour désigner l'ensemble des formations initiales, générales et professionnelles qui mènent dans notre pays à la première certification. En raccourci, on peut dire que le secondaire II a existé avant d'être défini et nommé. Aujourd'hui il est à mi-chemin entre l'idée et la réalité: *Peut-on parler du secondaire II comme d'un véritable "degré" de formation, dans le sens d'une entité possédant ses caractéristiques propres ? La réponse est (encore) non*¹. En effet, pour qu'il fonctionne comme un véritable degré menant à des études au tertiaire ou au monde de l'emploi ou encore à la formation continue, il reste beaucoup à concrétiser.

Au niveau des structures :

- attribuer aux écoles en amont ou en aval les offres de formation qui n'ont pas leur place au secondaire II;
- compléter les secteurs incomplets;
- poursuivre la réforme de l'apprentissage dual.

Au niveau conceptuel et des réalisations :

- clarifier les similitudes et les différences entre les filières pour rendre les passages plus souples et renforcer la perméabilité;
- assurer la cohérence de l'ensemble de l'offre éducative à l'aide d'un cadre de référence, par exemple.

Les premiers jalons de cet important chantier sont posés dès la fin des années quatre-vingts et s'étendent à travers toute la décennie. Le paysage éducatif du postsecondaire se transforme progressivement mais de plus en plus radicalement à partir des deux constellations autrefois sans lien de l'enseignement général et de la formation professionnelle. Esquignons brièvement les éléments actifs de ce processus encore inachevé.

3.1.1. Ecoles de maturité générale

Les "gymnases" ou "collèges" ou "lycées" sont des écoles anciennes. En principe, rien n'est changé quant à leur fonction de préparation et de clé d'accès aux études universitaires, si ce n'est que tous les bacheliers ne vont plus forcément à l'université. Les barrages: le *numerus clausus* existe pour les études de médecine, l'accès aux hautes écoles spécialisées (HES) exige une année de formation pratique, certaines hautes écoles pédagogiques (HEP) demandent un test d'aptitude et/ou des stages préalables. Les nouveautés: des apprentissages pour bacheliers se mettent en place dans plusieurs secteurs, par exemple, celui des banques.

La maturité générale selon le RRM est un projet de formation neuf, centré sur les besoins des élèves et de l'époque. Bien qu'échelonnée dans le temps, son introduction est en cours maintenant dans tous les cantons. C'est en 2002 que les premières volées de certifiés "nouveaux" seront les plus nombreuses.

Les écoles travaillent dorénavant avec de nouveaux programmes d'études, rédigés par établissement, ou parfois par canton, à partir du plan d'études cadre pour l'ensemble du pays

¹"Le secondaire II à venir." M. Zulauf GP sec. II Etudes et rapports 9 CDIP Berne 2000 P.43

(PEC-MAT)¹. Un grand travail d'organisation et de réflexion s'est déroulé dans la plupart des écoles à travers le pays. Les enseignants ont été les premiers impliqués. La maturité générale est devenue un titre unique. Elle s'obtient sur la base de neuf disciplines dont sept sont fondamentales et deux, optionnelles. On exige des candidats un travail personnel de maturité dans un domaine de leur choix. Au niveau de l'évaluation, les conditions sont strictes: les insuffisances doivent être doublement compensées.

Le PEC-MAT conduit à la réorganisation en profondeur de l'enseignement, des disciplines et des domaines d'étude ainsi qu'à la redéfinition des objectifs et des méthodes d'enseignement/apprentissage. Une plus grande place est faite à une pédagogie basée sur l'utilisation/application des connaissances en situation et l'interdisciplinarité. Les disciplines sont regroupées en quatre domaines d'étude: langues, sciences humaines, sciences expérimentales et mathématiques, éducation artistique et physique. Les objectifs d'apprentissage renvoient tant à des savoirs, qu'à des savoir-faire et au savoir-être. A ce jour, 98 écoles - dont 2 écoles suisses à l'étranger - ont déjà obtenu la reconnaissance des titres qu'elles délivrent².

Sur le plan de "l'idée secondaire II" également, le PEC-MAT amène une intéressante contribution. Ses "Orientations générales" constituent la première tentative de définir un profil de formation pour tous les jeunes de 15 à 20 ans dans notre pays. Y sont décrites les compétences de base que tous doivent acquérir et celles qui sont plus spécifiques à la formation en école de maturité générale.

3.1.2. Ecoles normales d'instituteurs ("Lehrerseminare")

Ces écoles que l'on trouvait ou trouve encore en Suisse alémanique et dans certains cantons bilingues font partie des offres de formation qui n'ont plus leur place au secondaire II. A cheval sur le secondaire II et le tertiaire, elles permettent d'acquérir un diplôme d'enseignant qui autorise également l'accès à l'université mais non pas aux écoles polytechniques, car le titre reste cantonal. Le processus de désenchevêtrement des fonctions de ces écoles est engagé. Certaines d'entre elles se transforment en école de maturité générale. Leurs composantes professionnelles seront regroupées dans les hautes écoles pédagogiques du tertiaire qui entreront en activité au plus tard en 2005.

3.2. Secondaire II professionnel

En 1993, la CDIP émet des "thèses" qui définissent les innovations prévues au tertiaire (création de hautes écoles spécialisées - HES) et leur conséquence au secondaire II: la maturité professionnelle. Les tâches d'organisation et de gestion sont réparties conformément aux compétences légales des cantons et de la Confédération. Pour la maturité professionnelle, la réglementation et la reconnaissance des titres décernés par les écoles relèvent de la Confédération³. Les cantons sont chargés des modalités d'application: organisation des

¹"Plan d'études cadre pour les écoles de maturité" (PEC-MAT) Dossier 34B CDIP Berne 1995. Ce document a été réalisé essentiellement par des groupes d'enseignants à partir d'un manuel de directives fait par des experts. Il est formulé par objectifs et ne contient aucune indication sur la didactique qui demeure du ressort exclusif des établissements.

² La Commission suisse de maturité (CSM) est chargée de ce travail. La moitié de ses membres sont nommés par la CDIP, les autres par le Département ("ministère") fédéral de l'intérieur (DFI). L'université est également représentée.

³L'office responsable au DFE (à l'époque l'OFIAMT) assure le travail et nomme la commission chargée de la reconnaissance et du développement de cette formation: la Commission fédérale de maturité professionnelle (CFMP). Ses membres sont nommés par la CDIP et la Confédération. Les (encore) futures HES y sont représentées dès le départ.

filières, définition des conditions d'accès et d'examens, etc.. *Ce sont les écoles d'ingénieurs, avec l'argument de la reconnaissance européenne de leurs diplômes, qui ont constitué la force motrice de cette réforme. Mais il faut admettre que la CDIP a exercé une influence déterminante dans l'étape de réalisation, tandis que l'influence de l'OFIAMT¹ a joué plutôt dans le domaine des hautes écoles spécialisées, de leur conception et mise en oeuvre. Il est intéressant de remarquer que même à partir d'analyses très poussées des documents et d'entretiens avec les acteurs concernés, il s'est avéré quasi impossible de reconstruire avec exactitude qui a amené l'idée de la maturité professionnelle et quand². C'est là sûrement un aspect encourageant au milieu de la complexité souvent décourageante de notre système éducatif: il y a toujours une réflexion pédagogique et/ou politique qui s'amorce quelque part et retentit ailleurs à travers le pays.*

¹Ancien office fédéral du DFE responsable du projet au départ et remplacé depuis 1996 par l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT)

²“La maturité professionnelle comme illustration de la politique suisse en matière de formation professionnelle” U. Kiener et Ph. Gonon Projet National de Recherche (PNR) 33 sur l'efficacité de nos systèmes de formation Rapport de valorisation Berne 1996

3.2.1. Les écoles de maturité professionnelle

Les écoles ne sont pas entièrement nouvelles, mais leur fonction et leur nom ont changé¹ et elles offrent un nouveau projet de formation. Depuis 1993, elles permettent donc aux jeunes qui les fréquentent de préparer une maturité professionnelle. Ce titre est créé avec un triple objectif : augmenter l'attrait de la formation professionnelle, garantir un accès direct aux futures hautes écoles spécialisées (HES) grâce à la double qualification et offrir une certification reconnue sur le plan international. *Expérience pratique et réalité professionnelle s'allient aux savoirs théoriques et à la réflexion. Ces diverses dimensions sont à la base d'une formation nouvelle, qui doit satisfaire aux exigences toujours plus complexes de la société et du monde du travail*². Le titre s'acquiert soit parallèlement à une formation professionnelle duale ou en école de métiers menant au certificat fédéral de capacité (CFC), soit à la suite d'un CFC ou d'un diplôme de commerce. Dans le premier cas, les conditions d'admission sont les mêmes que pour la maturité générale (la fréquentation d'une filière à exigences élevées ou son équivalent); dans le second cas c'est l'obtention du CFC qui sert de clé d'accès à l'année de formation générale à temps complet - ou à temps partiel en cours d'emploi durant deux ans - dans une école de maturité professionnelle. Quant au diplôme de commerce, il est complété par 39 semaines de stage accompagné en entreprise. Le titre obtenu certifie une formation étendue de culture générale complémentaire au CFC ou à une formation professionnelle jugée équivalente. En conséquence et après une période de transition, les enseignants nouvellement engagés dans ces écoles doivent attester de la même qualification que les enseignants des lycées, soit un titre universitaire et une formation pédagogique.

Les premiers titres de maturité professionnelle sont délivrés en 1996 dans le domaine technique. Suivent à intervalle très rapproché les orientations commerciale, artisanale, agricole et artistique. Dès 1993 un programme-cadre d'enseignement est établi par des experts, d'abord pour la maturité professionnelle technique. Il sera repris et adapté pour les orientations artisanale, agricole et artistique. Il prend en compte les besoins du moment d'un projet qui débute dans une certaine précipitation. En plus des objectifs et contenus, il donne - ce qui n'est pas usuel - des indications précises sur les mesures didactiques qui doivent accompagner la réalisation des programmes-cadre. Le domaine commercial a son propre programme-cadre. En effet, les disciplines "professionnelles" et "générales" sont souvent les mêmes. Actuellement - et sur la base des expériences faites - ces programmes-cadre sont refondus et orientés différemment.

A partir de 2001, un programme d'études cadre unique (PEC-MP) pour les différentes orientations prend le relais³. Il est proche dans sa structure du plan d'études cadre pour les écoles de maturité générale (PEC-MAT), il contient les mêmes branches fondamentales et laisse les choix didactiques aux établissements d'enseignement. Son orientation suit la tendance qui se développe en Suisse depuis le début de la décennie à tous les niveaux. Très en raccourci, on peut dire que les apprentissages en terme de savoirs, savoir-faire et savoir-être et les compétences à démontrer sur cette base par l'action en situation réelle ou simulée

¹Les écoles de maturité professionnelle sont nées des anciennes "écoles professionnelles supérieures" du secondaire II. Depuis plus de vingt ans, elles offraient des cours aux apprentis désireux de développer leur culture générale et d'apprendre des langues. Selon leur bon vouloir, les maîtres d'apprentissage libéraient leurs apprentis à cet effet. Une attestation était délivrée à l'issue de la formation.

²"Dossier pour l'introduction du programme d'études cadre de la maturité professionnelle" Gianni Ghisla et Werner Kolb OFFT Berne 2001 (à paraître en français, allemand et italien)

³"Programme d'études cadre pour la maturité professionnelle" (PEC-MP) OFFT Berne 2001. Ce travail est le fruit d'une collaboration entre des experts - pour la partie générale du texte et le pilotage du projet - et des groupes d'enseignants - pour les programmes d'études cadre des disciplines. Peut être consulté ou téléchargé sous www.bbt.admin.ch

sont au premier plan de même que toutes les formes de travail interdisciplinaire.

3.2.2. Apprentissage dual

A la suite de la création de la maturité professionnelle, des voix s'élèvent à travers le pays pour dénoncer la dévalorisation du Certificat fédéral de capacité (CFC) pris isolément. Une première mesure consiste alors à revoir l'enseignement de la culture générale au niveau du CFC et à mieux développer son potentiel interdisciplinaire dans le cadre des branches professionnelles également. On cherche aussi à mieux intégrer culture générale et culture professionnelle. Ainsi dès 1994, on expérimente dans un certain nombre d'écoles un nouveau programme d'études cadre pour l'enseignement de la culture générale (PEC-ECG)¹. Au vu du succès rencontré, la généralisation commence en 1996. L'enseignement se donne à partir de deux domaines : "langue et culture" et "société". Tout est mis en oeuvre pour faciliter la coordination avec les options de travail dans les classes de maturité professionnelle. La pédagogie du projet est largement utilisée.

Comme deuxième mesure et en parallèle, les réflexions et travaux sur une réforme fondamentale des apprentissages s'intensifient dans de nombreux secteurs.

D'une part la perspective de la formation se modifie : le généraliste tend à remplacer le spécialiste. D'autre part l'organisation de l'apprentissage s'assouplit : les cours d'introduction, les cours interentreprises, les cours-blocs, etc. s'intègrent à la formation. Durant la décennie écoulée, ces tendances se sont manifestés avant tout dans des projets pilote. C'est un travail essentiel dans l'optique de l'entrée en vigueur de la nouvelle loi sur la formation professionnelle en 2003: les innovations qu'elle introduira auront été préparées et, au moins partiellement, expérimentées. Nous nous bornerons ici à donner un exemple qui indique une orientation générale que l'on retrouve dans la majorité des autres projets.

Le modèle d'apprentissage *Swissmem*² illustre bien le passage de la formation de spécialistes au service des besoins en qualifications engendrés par la division taylorienne du travail à celle de généralistes. Les domaines d'activité que ceux-ci explorent plus particulièrement durant leur formation changeront de toute manière tôt ou tard, au gré de la trajectoire de leur carrière ultérieure. Ce type de formation suppose donc un regroupement des métiers en champs professionnels. C'est ainsi que le modèle *Swissmem* s'applique par exemple à la formation de "polymécanicien" qui s'accomplit en trois phases:

- Dans la phase 1, il s'agit d'acquérir les connaissances et les compétences de base nécessaires à l'exercice de la profession dans tous les domaines d'activité qu'elle comprend.
- Dans la phase 2, on développe une formation spécifique à l'entreprise formatrice ainsi qu'une formation complémentaire, axée sur la préparation aux domaines d'activité prévus.
- Dans la phase 3, on approfondit la formation dans les domaines d'activités prévus.

La durée est flexible. La première année peut se dérouler entièrement à l'école (année de base) ou être créditée à partir d'une autre formation (lycée, par exemple) dans la mesure où elle est très générale. Ainsi la durée peut être de deux ans, selon les connaissances et compétences déjà à disposition. C'est le cas dans les entreprises qui possèdent leur propre centre de formation ou dans les écoles de métiers. Mais dans les PME, où la formation est acquise dans le cadre d'activités pratiques en alternance avec les cours de l'école professionnelle, cette durée écourtée n'est guère possible. Une troisième ou une quatrième année non obligatoire peut être ajoutée pour consolider la formation dans les domaines

¹"Programme d'études cadre pour l'enseignement de la culture générale dans les écoles professionnelles industrielles et artisanales et les écoles de métier" (PEC-ECG) OFFT Berne 1996

²Nouvelle appellation de l'Association patronale suisse de l'industrie des machines (ASM)

d'activité. Elle constitue en fait un premier lien avec la formation continue dont on espère que le jeune professionnel saura faire usage et profiter. Autre innovation: le modèle s'adresse aux professions couvrant l'ensemble des secteurs d'une entreprise: production, fabrication, technique, marketing, secteur commercial, administratif et informatique. La maturité professionnelle peut compléter ces apprentissages qui donnent alors accès aux hautes écoles spécialisées (HES).

Ces modèles vont-ils inspirer les domaines de la santé et du social ?

3.2.3. Formations dans les domaines de la santé et du social

Ces formations présentent jusqu'à présent les caractéristiques communes de ne pas pouvoir être entreprises avant l'âge de 18 ans, d'être à cheval sur le secondaire II et le tertiaire et d'appartenir à des traditions professionnelles et de formation fort différentes selon les régions linguistiques. Mais dorénavant elles pourront aussi mener à des études dans une haute école spécialisée (HES). Elle doivent donc s'aligner sur les standards HES et trier leurs filières en conséquence. Chaque champ professionnel a conduit ses propres travaux au cours des années récentes. Deux modèles en sont issus qui présentent plusieurs points communs: *Ils prévoient pour le secondaire II une voie professionnelle débouchant sur un certificat de capacité (CFC) et une éventuelle maturité professionnelle, ainsi qu'une voie scolaire, à savoir une école de degré diplôme ou le gymnase. Ils projettent entre le secondaire II et le tertiaire des modules de transition pour la mise à flot, si nécessaire, des compétences de personnes sortant de voies différentes. Enfin, ils proposent au tertiaire la coexistence d'institutions de niveau universitaire et non universitaire, avec possibilité de passage d'une structure à l'autre. Ces deux modèles offrent donc sur le papier une solution élégante. Reste à voir s'ils seront opérationnels*¹.

Actuellement des discussions sont en cours pour infléchir ces possibilités vers plus de simplicité et de cohérence.

3.2.4. Ecoles du degré diplôme (EDD)

Ces écoles font partie de l'enseignement général mais la cohérence les inscrit tout naturellement au secondaire II professionnel tel qu'il évolue actuellement. Les EDD mènent en 3 ans à un diplôme considéré comme au moins équivalent à la partie de culture générale de la maturité professionnelle. Il est donc question d'inclure ces écoles dans la mise en place d'une maturité professionnelle avec orientation santé, par exemple. Les EDD disposent en effet d'un plan d'études cadre moderne - le tout premier à être formulé par objectifs. Il est actuellement en révision. La CDIP l'a entériné en 1987 en même temps que les directives et règlement (DREDD)² qui reconnaissent enfin l'existence de ces écoles. Celles-ci n'en ont pas moins été constamment remises en question au cours de la décennie écoulée. En effet, le diplôme EDD reste à ce jour un titre qualifié "d'incomplet", c'est-à-dire qu'il ne garantit formellement aucun accès direct et systématique à des études au tertiaire ou - comme c'est le cas pour le certificat de capacité (CFC) - à la formation continue. Pourtant l'enseignement dans ces écoles est de qualité. On y pratique depuis longtemps la pédagogie du projet, l'interdisciplinarité et toute la formation est centrée sur le développement de la personne et l'ouverture au monde et aux réalités sociales.

¹"Le secondaire II à venir" M. Zulauf GP sec.II Etudes et rapport 9 CDIP Berne 2000

²"Ecoles du degré diplôme" (EDD). Directives, plans d'études cadre Dossier 11B CDIP Berne 1989

3.2.5. Projet “d'écoles professionnelles spécialisées”

C'est dans le cadre de la nouvelle loi sur la formation professionnelle que les EDD pourraient trouver prochainement leur place. La création d'écoles professionnelles spécialisées prend en compte des besoins nouveaux en matière de connaissances et de culture générale ou/et professionnelle. *Voilà pourquoi nous proposons désormais l'école professionnelle spécialisée, parallèlement à la maturité professionnelle. De telles écoles auront leur utilité notamment dans certains secteurs des services qui nécessitent un niveau scolaire élevé, comme le domaine de la santé ou le secteur social, ou encore des segments choisis dans le domaine des nouvelles technologies de l'information et de la communication. En fait partout*

*où la composante scolaire doit représenter plus de la moitié de la durée de la formation. Un stage d'une durée minimale d'une année est totalement inséré dans la formation*¹.

Il faut bien préciser que la création d'écoles professionnelles spécialisées n'est pour l'heure encore qu'un projet, donc toujours susceptible d'être modifié. Actuellement les discussions sont en cours dans les milieux concernés tant sur le concept de ces nouvelles écoles que sur l'intégration sous cette forme des écoles du degré diplôme au secteur professionnel. Le consensus ne se fait que difficilement. On se heurte ici aux obstacles institutionnels, dus à des juridictions différentes dans le cas des écoles du degré diplôme. Mais au niveau du concept même d'école supérieure spécialisée, certains craignent que l'apprentissage dual ne finisse par s'éroder avec l'apparition de formations plus scolarisées. Le spectre de la "Verschulung" (trop d'école) est brandi. Et pourtant: *Si dans le passé des années quatre-vingts, le système dual avait pu courir le risque de devenir une impasse, les réformes mises sur pied récemment (maturité professionnelle, hautes écoles spécialisées) ouvrent une autre voie très prometteuse. Un élargissement rapide de cette nouvelle voie semble être indispensable pour donner à la formation professionnelle un solide nouvel élan. L'approche traditionnelle suisse de modifier étape par étape en recherchant le consensus parmi toutes les parties concernées risque de ralentir l'adaptation nécessaire. En observant les changements dans les métiers d'apprentis en Europe, on constate que les modifications par évolution ne suffisent plus et que des ruptures favorisant l'émergence de toutes nouvelles qualifications sont bénéfiques*².

Le vote du Parlement concernant la nouvelle loi sur la formation professionnelle devrait intervenir en 2002.

3.2.6. Les formations transitoires

Un dernier secteur doit être mentionné: il s'agit des formations transitoires, appelées aussi "dixièmes années d'école". Ce sont des formations très "incomplètes", elles font office de plate-forme de transition entre le secondaire I et le secondaire II. Elles jouent toutefois un rôle important dans la perspective de l'égalité des chances comme dans la lutte contre l'exclusion. Les cantons en sont conscients et développent leurs offres dans ce sens.

Ces formations sont fortement sollicitées. Les jeunes qui les fréquentent - au lieu de s'engager directement dans un apprentissage - sont de plus en plus nombreux. Ils le font discrètement, dans le cadre d'une école à temps complet, ou alors ils s'inscrivent pour une année de formation avec un objectif précis. Plusieurs cantons ont agencé leurs offres en un concept et les ont attribuées clairement à un degré.

- Secondaire I :

Répétition de la neuvième année avec l'objectif de consolider ses acquis - parfois dans une autre langue, surtout dans les cantons bilingues, mais on souhaite que cette pratique s'étende aux autres cantons; classes de raccordement.

- Secondaire II :

Classes de préapprentissage, année pratique, classes de perfectionnement, cours d'intégration, etc. - il s'agit ici de favoriser l'intégration des jeunes qui fréquentent ces classes dans une formation complète par apprentissage ou dans une école l'année suivante; les programmes comprennent tous une alternance de cours scolaires et de stages pratiques; les jeunes de langue étrangère sont évidemment nombreux ici; ces offres font partie de la formation professionnelle et reçoivent à ce titre des subventions fédérales.

¹"Message du Conseil fédéral relatif à une nouvelle loi sur la formation professionnelle" op.cit.

²"Examen thématique sur la transition des jeunes de la formation initiale à la vie active : Suisse" OCDE 1999 P.40

Les formations transitoires ont des fonctions variées. Elles sont considérées comme un perfectionnement qui permet de combler les déficits scolaires et d'amorcer un projet personnel de formation initiale, générale ou professionnelle. Ou alors elles représentent un raccordement, donc un approfondissement des acquis dans le but de permettre à des élèves ayant terminé avec succès leur scolarité obligatoire dans une filière à exigences moyennes, par exemple, de satisfaire aux conditions d'admission du lycée ou d'une filière de maturité professionnelle intégrée à un apprentissage. Elles font partie d'un système compensatoire avec des "échelles" et des "passerelles" et destiné à adoucir la sélectivité du secondaire I et à faciliter la perméabilité à l'intérieur ou à l'issue d'un secondaire II fortement diversifié.

Les années de transition passées dans une école à temps complet pourraient, quant à elles, constituer un premier "module" appelé à faire partie d'une formation complète; comme c'est le cas pour certains apprentissages exigeants. Mais ce sont toujours des projets pilote. On peut ne pas approuver ce que certains appellent le "sas de transition", on doit le constater. Les formations dites "combinées" ont tendance à se multiplier et allongent sans nécessité le séjour au secondaire II. Car il manque les instruments qui permettraient de reconnaître ces combinaisons comme des "chemins de formation", et donc de les rendre vraiment possibles, transparents et sans doute motivants pour le nombreux public des indécis¹.

La CIIP-SR-TI a fait un premier pas dans cette direction en 1996². Plus récemment, la CDIP a décidé de confier à des experts des travaux préliminaires relatifs à la définition des contenus d'un cadre suisse de référence et à la mise sur pied d'un "centre de compétences" sur le secondaire II. Ces deux thèmes prioritaires ont été retenus sur la base des travaux de la dernière décennie sur l'ensemble de ce degré³.

Certains cantons posent des conditions assez strictes à l'entrée des formations transitoires. Le but est d'éviter que ces solutions ne soient vécues comme une attente. Les candidats doivent faire état des démarches qu'ils ont entreprises pour trouver une place d'apprentissage et/ou motiver leur candidature. Dans un entretien personnel, on les informe des moyens mis à leur disposition mais aussi de ce que l'on attend d'eux. Dans le canton d'Uri, on établit un contrat de formation entre l'école et la candidate ou le candidat. Le canton de Vaud va également dans ce sens.

Ces mesures s'inscrivent dans une éthique du donner et du prendre. Elles sont destinées à encourager le plus grand nombre possible de jeunes à accomplir une formation initiale au secondaire II mais en prolongeant le moins possible leur séjour. La formation tout au long de la vie place de nouvelles limites à la durée de la formation initiale. Mais deux autres aspects doivent être pris en compte, s'agissant plus particulièrement de la trajectoire de formation des moins de 20 ans:

- les différences dans les rythmes d'apprentissage;
- les difficultés personnelles et/ou celles qui sont liées à une situation - immigrés ou requérants d'asile, par exemple.

Ces mesures montrent donc l'attention prêtée aux jeunes et la volonté de leur donner plusieurs chances mais également de les mettre en contact avec la réalité du monde du travail le plus tôt possible, surtout en cas de difficultés. Il peut être valorisant et motivant de jouer un moment dans la cour des grands, d'être pris au sérieux dans un monde d'adultes et de tourner

¹Cf. aussi : "Le degré secondaire II en Suisse: réalités et musiques d'avenir" GP sec.II CDIP/OFFT Cahier spécial de la revue *Panorama* novembre 1998 P.37-38 pour l'état de situation et "Le secondaire II à venir" op.cit. P.65 à 67 pour les solutions.

²Recommandation relative à l'instauration de passerelles entre les filières de l'enseignement secondaire II et de procédures de raccordements dans les filières du tertiaire CIIP-SR-TI Neuchâtel 1996.

³Mesure s décidées conjointement par les Commissions "formation générale" et "formation professionnelle" de la CDIP sur la base des propositions de développement au-delà de l'an 2000 du rapport "Le secondaire II à venir", op. cit. p.63-71 "Principes et mesures de mise en oeuvre"

un bout d'essai – eine "Schnupperlehre" dit l'allemand, un apprentissage “pour prendre l'air du bureau”. L'aspect relationnel est donc essentiel dans les procédures d'admission aux formations transitoires. Elles ne sont pas simplement administratives, mais s'appuient sur la discussion et l'implication des personnes.

3.3. “L'idée secondaire II” en marche

Ce catalogue des éléments actifs au secondaire II montre le chemin qui reste à parcourir pour coordonner les offres: il s'agit de donner à chacun la possibilité de clore ce cycle de formation et de disposer du socle de compétences qui permet d'apprendre et de progresser tout au long de la vie. Les travaux sur l'ensemble du secondaire II qui ont accompagné dès 1994 les réformes sectorielles au niveau du pays ont contribué à établir le dialogue entre l'enseignement général et la formation professionnelle¹. Ils ont d'autre part permis de déceler trois finalités qui sous-tendent les réformes actuelles au secondaire II:

- “Permettre à chacun d'atteindre un bon niveau de formation
- Permettre à chacun de prendre en main son avenir
- Permettre à chacun de faire valoir sa spécificité”².

Dans le rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, on peut lire: *Aujourd'hui, les enseignements théoriques dispensés au niveau secondaire servent surtout, le plus souvent, à préparer les jeunes aux études supérieures, laissant sur le bord de la route ceux qui échouent, qui abandonnent ou qui ne trouvent pas de place dans l'enseignement supérieur, mal équipés pour le travail et la vie. L'un des objectifs de toute réforme devrait être de diversifier la structure des enseignements et de se préoccuper davantage non seulement des contenus, mais de la préparation à la vie active*³.

Il s'agit bien de continuer à mener ces deux objectifs de front mais avec des pondérations et des méthodes différentes. La Suisse a fait ce choix il y a dix ans en développant les “universités des métiers” (HES) et la maturité professionnelle pour élever le niveau de formation du plus grand nombre sans surcharger les universités, ni rompre les liens traditionnels de la formation avec la vie pratique.

4. Evolution du système : la formation initiale au tertiaire

degré tertiaire	écoles supérieures spécialisées	hautes écoles	
		hautes écoles spécialisées (HES)	hautes écoles universitaires (EPF + universités)
niveau doctorat			doctorat CITE niveau 6

¹“Projet secondaire II “Dossier 43B CDIP Berne 1996

²“Le secondaire II à venir” op.cit.P.52 à 59.

³“L'éducation Un trésor est caché dedans“ Rapport à l'UNESCO de la Commission sur l'éducation pour le vingt et unième siècle présidée par Jacques Delors Editions Odile Jacob Paris 1996

niveau post-diplôme		études post-diplôme CITE niveau 5b	études post-grade CITE niveau 6
niveau diplôme	diplôme professionnel supérieur CITE niveau 4	diplôme HES CITE niveau 5b	diplôme ou licence universitaire CITE niveau 5a ou 6
niveau secondaire II (3-4 années, CITE 3)	certificat fédéral de capacité (CFC) ou diplôme équivalent	maturité professionnelle (ou maturité gymnasiale + 1 an de pratique professionnelle)	maturité gymnasiale (passerelles à l'étude pour la maturité professionnelle sur mandat commun CDIP, DFI et DFE)

Structure des écoles du degré tertiaire (CITE/ISCED 1997)

Jusqu'au début des années nonante, et contrairement à d'autres systèmes nationaux d'enseignement supérieur, le degré tertiaire en Suisse reproduit la dichotomie qui existe au secondaire II:

- le domaine universitaire, orienté exclusivement vers l'enseignement et la recherche scientifique;
- le domaine professionnel supérieur - dit "non universitaire" - orienté vers la pratique professionnelle étayée de cours théoriques.

Chacun de ces deux domaines a sa tradition propre - mais également forte et ancienne - qui lui donne son identité. L'attachement au lieu de formation ou l'identification à une école créent des liens "corporatifs" et un sentiment d'appartenance qui expliquent peut-être - outre les réticences sur le plan linguistique et culturel - un certain manque d'enthousiasme pour la mobilité intranationale chez les jeunes.

Sur le plan historique, les deux domaines ont en commun d'avoir connu une transformation et un développement décisifs dans la seconde moitié du XIXe siècle :

- les établissements d'enseignement supérieur se laïcisent, augmentent le nombre de leurs facultés et deviennent finalement des universités cantonales; la création de l'Ecole polytechnique fédérale de Zurich (EPFZ) en 1854 relaie le rêve d'une université fédérale;
- la transmission du savoir-faire artisanal héritée du Moyen-âge se transforme en tradition diversifiée de formation professionnelle par apprentissage durant l'essor industriel de la Suisse.

Ainsi, lorsque se profilent à l'horizon des années nonante la montée de la récession et du chômage, les nouvelles exigences d'une économie qui se tertiarise rapidement et les signes avant-coureurs de la globalisation, le choix concernant les moyens à mettre en oeuvre dans cette situation se précise sans beaucoup d'hésitation. Pour élever le niveau de formation de la population et développer le domaine tertiaire universitaire, on prendra appui sur les deux traditions qui ont fait la force du système de formation jusqu'à présent. "Différentes mais de même valeur", la formation générale et la formation professionnelle doivent être adaptées dans les meilleurs délais.

Il en découle d'une part la refonte et la redéfinition des objectifs et contenus de la maturité générale et la restructuration du domaine des hautes écoles. D'autre part, on crée la maturité professionnelle et les hautes écoles spécialisées. Il s'agit là au départ d'une réponse aux nouveaux besoins de l'économie. A ce titre, la création de ces deux formations s'insère dans un train de mesures de revitalisation de l'économie. Mais sur un plan plus général, elle témoigne également de la confiance renouvelée et de l'attachement à une manière de former.

Le remodelage du degré tertiaire commence donc par le domaine professionnel tout au début de la décennie.

4.1. Domaine de la formation professionnelle supérieure

Avec l'entrée en vigueur d'une nouvelle loi sur la formation professionnelle en 2003, les écoles supérieures spécialisées formeront dorénavant, avec les examens professionnels supérieurs le domaine de la formation professionnelle supérieure du tertiaire alors que les hautes écoles spécialisées (HES) entreront dans le domaine des hautes écoles.

4.1.1. Ecoles supérieures spécialisées

Toutes les formations du domaine professionnel au tertiaire ne font - ou ne feront - pas partie d'une haute école spécialisée. Celles qui forment plutôt des cadres moyens ou ont des cursus plus courts (2 ans) ou encore sont essentiellement basées sur la pratique restent au tertiaire

professionnel. Quelques exemples: écoles supérieures de tourisme, d'informatique de gestion, de droguerie, de la restauration, d'économie familiale, etc. auxquelles viendront s'ajouter prochainement un certain nombre d'écoles supérieures dans les domaines de la santé et des professions sociales. Il faut avouer que la distinction n'est pas toujours facile à faire et que les décisions suscitent parfois des déceptions.

4.1.2. Examens professionnels supérieurs

Les examens professionnels supérieurs sont tenus en haute estime. Ils peuvent être préparés en autodidacte ou à l'aide de cours organisés par les associations professionnelles ou encore en école supérieure spécialisée, selon les besoins et les offres. Ils permettent d'accéder au statut de professionnel indépendant, autorisé à engager du personnel et à former des apprentis. Le projet de nouvelle loi sur la formation professionnelle conserve toute sa valeur au titre que ces examens permettent d'acquérir. Une des innovations importantes de la loi consiste en effet à dissocier les cursus de formation et les examens qui les sanctionnent, ceci avant tout dans le cadre de la formation continue mais pas exclusivement. Cette dissociation est possible depuis toujours pour les examens professionnels supérieurs. Selon le nouveau projet de loi, ces derniers devraient dorénavant mener à un titre du tertiaire.

4.2. Domaine des hautes écoles (en création)

4.2.1. Création des hautes écoles spécialisées (HES)

La création des HES passe par l'intégration de formations professionnelles de haut niveau - jusqu'ici du domaine "non universitaire" - dans le secteur des hautes écoles du tertiaire, aux côtés des universités et des écoles polytechniques fédérales. Elles doivent pour cela satisfaire à certaines conditions, il va sans dire. Il ne s'agit pas d'une simple "valse des étiquettes". C'est pourquoi le développement des HES se fait par étape, évaluée au fur et à mesure.

Lorsque les travaux commencent au début de la décennie, la Confédération n'est encore compétente que dans les domaines de la technique et de l'architecture, de l'économie et de l'administration, des arts appliqués et de l'agriculture. Or c'est précisément dans ces secteurs qu'existent déjà des écoles professionnelles de niveau tertiaire, alors que la plupart des domaines relevant de la compétence des cantons nécessitent d'abord un remaniement des formations (travail social, santé, formation des enseignants, arts visuels et musique, arts de la scène, linguistique appliquée et psychologie appliquée) et un tri par degré. Néanmoins la probabilité que la Confédération légifère un jour pour l'ensemble des formations professionnelles est prise en considération dès le départ. On fait l'hypothèse que la loi fédérale sur les hautes écoles spécialisées¹ et son ordonnance² sont appelées à régir dans le futur tous les projets de HES moyennant un certain nombre de modifications. Dès lors les cantons s'appuient sur ces textes pour édicter leurs propres lois.

La Confédération et les cantons ont des fonctions différentes et complémentaires dans le domaine des HES. La Confédération émet la législation, veille au respect des conditions de création, homologue les filières qui sont de sa compétence³ depuis le début et les

¹LHES du 6 octobre 1995 sous www.admin/bbt.ch

²OHES du 11 octobre 1996 sous www.admin/bbt.ch

³La Commission fédérale des HES (CFHES) est l'autorité de reconnaissance. Elle fait ses propositions au DFE.

subventionne pour un tiers. Quant aux autres filières, l'adaptation a commencé mais elle prendra du temps. La Confédération peut déléguer les nouvelles compétences que la Constitution lui attribue et donc en laisser la responsabilité aux cantons.

Les cantons sont en fait les véritables responsables des HES car la réalisation est de leur ressort. Seuls ou sur la base d'un concordat intercantonal, ils assurent aussi la plus grande part du financement (sinon la charge entière dans certains cas et pour l'instant). Cantons et Confédération se partagent la responsabilité de la coordination dans les trois secteurs suivants:

- la reconnaissance des diplômes à l'étranger
- la répartition des charges entre les cantons
- la coopération avec les autres hautes écoles.

Il est admis que les mêmes lignes directrices et les mêmes critères de qualité sont appliqués dans tous les domaines de formation HES.

4.2.2. Mandat et traits généraux

L'enseignement est de niveau universitaire et s'étend sur 3 à 4 ans. Scientifiquement étayé, il prépare à des activités exigeantes dans plusieurs secteurs. Il requiert des étudiants une bonne formation théorique et de la pratique. La maturité professionnelle est donc la voie d'accès par excellence aux HES.

Les HES ont un mandat de prestations élargi en fonction de trois axes :

- un enseignement correspondant à la préparation au diplôme
- des prestations dans le domaine de la formation continue
- des activités de recherche et développement, de transfert de technologies et de connaissances et d'autres prestations de services.

Les HES entretiennent en outre une collaboration adéquate et structurée avec les entreprises (en particulier les PME) et les autres hautes écoles. Elles élaborent un système d'assurance qualité.

En bref :

- les HES sont des réseaux d'écoles;
- elles sont hétérogènes: elles regroupent des filières très diverses et concentrent les filières identiques dans toute la mesure du possible;
- les HES ont plusieurs sites;
- elles sont régionales ou cantonales;
- elles sont financées par les cantons et la Confédération;
- elles ont commencé leurs activités officiellement à la rentrée 1997-98;
- les HES ont fait l'objet d'une évaluation intermédiaire en 2000;
- les HES en place terminent une première auto-évaluation en 2001;
- les HES sont évaluées en 2001-2002 par des pairs (Peer-Review);
- la première phase de la création des HES se termine en 2003 :

4.2.3. Echancier de la première étape de réalisation (2000-2003)¹

jusqu'à fin 2000	<ul style="list-style-type: none"> o fusion d'écoles géographiquement rapprochées o coordination de programmes thématiquement apparentés, au niveau de chaque HES mais aussi parfois entre HES o reconnaissance des premiers réseaux de compétences par le chef du DFE o rapport intermédiaire au Conseil fédéral et au Parlement² indiquant pour chaque HES l'état d'avancement des travaux et le respect du cahier des charges
fin 2000 /début 2001	<ul style="list-style-type: none"> o contrôle de la qualité de la formation (Commission fédérale des HES + experts) o reconnaissance par le DFE des premiers diplômes o conclusion des accords sur la reconnaissance internationale des diplômes HES
d'ici fin 2001	<ul style="list-style-type: none"> o mise en place des instances dirigeantes dans chaque HES par les fondateurs o vérification de l'organisation des HES par la Commission des HES

¹“Message du Conseil fédéral relatif à l'encouragement de la formation, de la recherche et de la technologie pendant les années 2000 à 2003” Chancellerie fédérale Berne 1998 P.143

²“Rapport intermédiaire de la CFHES concernant la création des hautes écoles spécialisées suisses - Etat des travaux de développement et degré de réalisation des conditions imposées par le Conseil fédéral” OFFT Berne août 2000. Peut être consulté et téléchargé sous www.admin.ch/bbt.

d'ici fin 2003	<ul style="list-style-type: none"> ◦ regroupement des filières d'études similaires à l'intérieur de chaque HES ◦ aboutissement de la création des compétences pour la R&D appliquée et reprise du financement des projets par les canaux habituels ◦ évaluation des réseaux de compétences nationaux des HES ◦ fin de l'intégration des HES dans le réseau suisse des hautes écoles
----------------	---

4.2.4. Rapport intermédiaire concernant la création des HES

En 2003, les HES devront solliciter de nouvelles autorisations. Elle seront accordées en fonction des efforts consentis dans les domaines que l'évaluation intermédiaire a mis en évidence. Quelques points litigieux en bref :

- Les ressources disponibles doivent être utilisées de manière efficace et ciblée. Le regroupement des filières, exigé comme condition d'autorisation, doit donc se poursuivre. Actuellement 38% des filières ont une taille suffisante (20 étudiants par volée ou plus), 18% ont une taille critique (15 à 19 étudiants par volée) et 44% une taille sous-critique (moins de 15 étudiants par volée).
- L'idée de créer sept HES est aujourd'hui largement acceptée. Les filières qui relèvent encore de la compétence des cantons devraient rejoindre les HES existantes au plus tard lorsque la loi sur les HES aura été révisée.
- La mobilité des étudiants doit être encouragée. Les plans d'études doivent être conçus de manière modulable.
- Les HES doivent se profiler au niveau régional, national et international en constituant des pôles d'enseignement et de recherche. Pour cela, il leur faut atteindre une certaine masse critique - ce qu'elles cherchent généralement à faire, mais le processus n'est pas terminé.
- Les HES doivent développer des compétences en recherche et développement. Ceci est un changement majeur et un enjeu essentiel de la réforme. Actuellement les HES ont intensifié leurs contacts à la fois avec les milieux scientifiques et les entreprises. Mais il reste beaucoup à faire.
- L'aide pourrait venir ici de la collaboration accrue entre les universités et de la création, officiellement prévue dès 2003, d'un réseau pour l'ensemble du secteur des hautes écoles - tant dans le cadre des pôles de recherche que de l'enseignement. La répartition des tâches de coopération au niveau national et international entre les HES et les hautes écoles universitaires suppose l'intégration rapide des HES dans ce réseau. C'est un des aspects essentiels de la politique actuelle des cantons et de la Confédération. A cet égard, les projets communs des HES et des Ecoles polytechniques fédérales (EPF) sont particulièrement avancés.
- La gestion des HES doit tenir compte du nouvel élément que constitue pour ces hautes écoles une autonomie accrue. Il s'agit donc de *développer des mandats de prestations qui fixent les objectifs à atteindre, des budgets globaux pluriannuels qui donnent la marge de manœuvre nécessaire et des systèmes de gestion de la qualité en vue d'améliorer constamment les prestations*¹.

¹«Bulletin FH / HES Informations de l'OFFT sur les HES» 1/2001 P.6. Ces bulletins peuvent être consultés/téléchargés sous www.admin.ch/bbt.

4.2.5. Liste des sept HES autorisées par la Confédération¹

Hautes écoles spécialisées de Suisse
<ul style="list-style-type: none"> - Haute école spécialisée bernoise (HES-BE) - Bernerfachhochschule (BFH) - Haute école spécialisée de la Suisse du Nord-Ouest - Fachhochschulregion Nordwestschweiz (FH NW) - Haute école spécialisée de la Suisse orientale - Fachhochschule Ostschweiz (FHO) - Haute école spécialisée de Suisse centrale - Fachhochschule Zentralschweiz (FHZ) - Haute école spécialisée de la Suisse occidentale (HES-SO) - Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI) - Haute école spécialisée zurichoise - Zürcher Fachhochschule (ZFH)

D'autres HES sont en préparation dans les domaines de la musique, des arts visuels, du théâtre, du travail social, de la santé. Il n'est pas encore clair si leurs filières iront, comme prévu, rejoindre les HES existantes. Telle est également la situation de la HES d'enseignement à distance du Valais.

4.3. Domaine des hautes écoles (en restructuration)

4.3.1. Restructuration des hautes écoles universitaires

La restructuration des hautes écoles universitaires s'engage durant les cinq dernières années du siècle passé. Dans son "Message sur la promotion de la science durant la période 1996-1999", le Conseil fédéral annonce un examen des structures de la politique universitaire à l'échelle nationale et une révision des bases légales de l'action de la Confédération. Les cantons assument en grande partie le développement des hautes écoles universitaires. La concurrence entre les sites universitaires, l'augmentation des étudiants et la crise des finances publiques rendent difficile la tâche de veiller à un niveau adéquat de prestations et d'anticiper les exigences qui auront cours demain. La coopération et la répartition des tâches entre hautes écoles universitaires d'une part, entre les cantons et la Confédération d'autre part exigent le développement d'une stratégie d'ensemble. La révision de la loi fédérale sur l'aide aux universités (LAU) a lieu dans ce contexte. Elle est envoyée en consultation en 1998, accompagnée d'un Message du Conseil fédéral² qui définit les objectifs de développement du domaine universitaire pour la première étape de validité de la LAU, c'est-à-dire de 2000 à 2003 :

Les propositions peuvent se résumer ainsi :

- Elaboration d'un concept d'ensemble du degré tertiaire avec une bonne perméabilité;
- Promotion de l'excellence basée sur les deux principes de la compétition et de la collaboration;
- Mise en réseau du domaine des hautes écoles: universités cantonales, écoles

¹"Guide des hautes écoles spécialisées suisses" CDIP Berne 1999 pour plus d'information

²"Message du Conseil fédéral relatif à l'encouragement de la formation, de la recherche et de la technologie pendant les années 2000-2003" Chancellerie fédérale Berne 1998

- polytechniques fédérales et - dès 2003 - hautes écoles spécialisées cantonales ou régionales;
- Création de pôles de recherche dans les hautes écoles universitaires et de centres de compétences dans les HES;
 - Intégration du réseau des hautes écoles suisses dans les structures de collaboration internationale;
 - Valorisation des acquis de la recherche fondamentale et exploitation plus ciblée en recherche appliquée;
 - Simplification des structures;
 - Autonomie plus grande des universités (elle est déjà réalisée dans certains cantons);
 - Collaboration des cantons et de la Confédération;
 - Création d'une nouvelle Conférence universitaire suisse (CUS) nantie de pouvoirs décisionnels;
 - Création d'un instrument d'assurance de la qualité pour guider le développement des hautes écoles et leur évaluation¹;
 - Transparence des coûts et attribution des ressources en fonction des résultats.

Ces grands axes donnent une vue quelque peu "idéale" des hautes écoles universitaires. Elles jouissent d'une plus grande autonomie mais rendent des comptes à la Confédération et aux cantons; elles sont en concurrence les unes avec les autres mais coopèrent entre elles et avec les nouvelles HES dans le cadre du réseau suisse des hautes écoles - avec ses pôles de recherches et ses centres de compétences - et du réseau de l'innovation.

Ces orientations trouvent un écho favorable auprès des cantons universitaires en particulier et au sein de tous les partis gouvernementaux qui approuvent fortement l'idée d'une politique universitaire coordonnée à l'échelle nationale et la modification proposée du mode de financement. Par exemple: subventions de base attribuées sous forme d'enveloppe globale sur la base des prestations d'enseignement et de recherche - nombre d'étudiants, etc.; subventions accordées sur la base de l'aptitude à la coopération et à l'innovation - programmes d'encouragement à la relève, promotion des femmes, en particulier à l'intérieur du corps professoral, participation au projet de création du campus virtuel suisse, etc.; financement de la recherche sur projets sélectionnés en fonction de leur excellence et de leur pertinence en relation avec des domaines prioritaires d'application, etc..

Le retard à rattraper s'insère dans un projet sur lequel souffle un vent venu des Etats-Unis et qui utilise les instruments du New Public Management.

4.3.2. Perplexité dans les milieux académiques

Habitué à nouer eux-mêmes leurs liens avec les autres universités suisses et étrangères, les milieux universitaires sont plus réticents. Il est difficile de restructurer l'université comme on le fait pour une entreprise. Le modèle est tentant et partiellement tenté actuellement. Or la "culture d'entreprise" de l'université donne aussi sa place à l'immatériel et à des valeurs pour lesquelles le processus de gestation est aussi/plus important que la production et sa gestion. L'idée d'une transformation des structures de la recherche en centres à l'américaine, orientés vers les performances et le profit éveille la perplexité. On en débat². On souhaite dans l'ensemble une démarche plus différenciée.

¹La recherche continuera d'être évaluée par le Conseil suisse de la science et de la technologie (CSST), le Fonds national de la recherche scientifique (FNRS) et par le Groupement pour la science et la recherche (GSR)

²"Pour l'université, état des lieux et enjeux. L'université de demain : Opinions et débats" Charles Kleiber, Secrétaire d'Etat Groupement pour la science et la recherche Berne 1998. Il s'agit d'un texte personnel mais publié par les services de la Confédération.

L'utilisation des résultats de la recherche fondamentale au service de la société représente cependant une valorisation réelle que les travaux interdisciplinaires développent déjà avec succès. Mais les bénéfices ne sont pas forcément immédiats, ni immédiatement quantifiables. Voici un exemple de la décennie écoulée. *Les historiens du climat, en dépouillant minutieusement les chroniques éparses et disparates, font de la recherche fondamentale et apportent en même temps une contribution très précieuse à la question actuelle du réchauffement du climat et de l'effet de serre. Cette recherche fondamentale, financée en partie par le Fonds national de la recherche scientifique, trouve donc une application concrète de la plus haute importance. Mais les calculs de coût et de rendement de la*

*recherche ne doivent pas faire oublier l'autre face des sciences humaines, leur mission de défense et illustration du patrimoine culturel*¹.

L'idée des réseaux et de la collaboration fait son chemin. Elle constitue une solution que les petites universités et la Suisse romande plus généralement pratiquent déjà.

Depuis 1995, et dans le cadre d'une Convention intercantonale, les universités de Berne, Neuchâtel et Fribourg, par exemple, *prennent toutes mesures susceptibles de favoriser la coordination et la répartition des tâches, des enseignements et de la recherche. La coordination tend à une utilisation optimale des ressources, notamment par l'augmentation des prestations dans le cadre des moyens disponibles, la réalisation d'économie de moyens et l'harmonisation des développements*². Les résultats des dernières années vont de peu satisfaisants à excellents, suivant les disciplines. Mais la qualité des relations humaines semble jouer un rôle plus important que les moyens financiers. La capacité de travailler en équipe et le développement de l'autonomie sont aujourd'hui des objectifs prioritaires à tous les niveaux de l'éducation/formation. Avec les générations montantes, l'aptitude à collaborer devrait donc s'améliorer en conséquence. Quant à la mobilité des étudiants, ce sont plutôt les professeurs qui se déplacent³.

Dans le cadre de l'Arc Lémanique, les Universités de Genève et de Lausanne redistribuent en partie leurs offres de formation en collaboration avec l'Ecole polytechnique fédérale de Lausanne. On peut observer les tensions caractéristiques liées à la nécessité de collaborer dans un climat de compétition. Un exemple: l'école de pharmacie de Lausanne disparaîtra-t-elle rapidement au profit de celle de Genève afin que la pharmacie puisse continuer son développement en Suisse romande et assurer la formation des étudiants dans une situation claire ? Ou les deux écoles prendront-elles le temps de mieux mesurer la décision ? Cette période de latence risque alors de nuire au développement de la pharmacie et à la qualité de la formation en terre romande. Dans la perspective actuelle de compétition, les ressources financières pourraient en outre être attribuées ailleurs. Un dilemme entre démocratie et efficacité ? On peut aussi le voir autrement.

Certaines tendances des réformes en cours semblent actuellement mieux acceptées qu'à la fin du siècle passé. L'ouverture européenne par le truchement des Accords bilatéraux fait en outre son chemin. Malgré les retards dans la ratification, la réalisation avance et dessine des perspectives de partenariats nouveaux.

Par ailleurs - et cet aspect est essentiel - la Suisse a signé la Déclaration de Bologne en 1999 et participe depuis aux travaux de suivi sur le plan international⁴. Cela influence progressivement les mentalités dans les milieux concernés. Les réformes du secteur des hautes écoles à l'intérieur du pays, promues entre autres par les conférences des recteurs, prennent en compte les grands axes des propositions de Bologne. Cette déclaration engage les pays européens à faire converger progressivement les structures des études supérieures sur le modèle - jusqu'alors anglo-saxon - du *Bachelor* (env. 3 années d'études), du *Master* (env. 5 années) et du *doctorat* (3 ans au moins). La compétition que suscitera sans doute ce modèle n'exclut pas la coopération et présuppose l'introduction de l'assurance qualité, la mobilité des professeurs et des étudiants - et donc la compatibilité entre les institutions et les curricula - ainsi que la réflexion sur la restructuration des études, le mode d'évaluation et de validation des formations et l'aptitude à l'emploi des diplômés.

¹«Uni-vers-cité» Bernard Kübler, géologue, Professeur honoraire Université de Neuchâtel Texte pour le Club d'Yverdon mars 1998

²Conventions de branches BENEFRI Universités de Berne, Neuchâtel et Fribourg 1995

³Francis Persoz, ancien Recteur de l'Université de Neuchâtel (1995-99)Entretien du 05.05.01

⁴ Pour de plus amples informations sur les travaux consécutifs à la Déclaration de Bologne dans les pays européens cf. le rapport pour la rencontre de Prague de mai 2001: "Furthering the Bologna Process" sous www.admin.ch/bbw

4.3.3. Situation actuelle

Un Concordat de coordination intercantonale et une Convention entre les cantons et la Confédération reprennent les options de la loi sur l'aide aux universités et complètent en 1999 et 2000 la panoplie légale nécessaire au vu des compétences que la Constitution donne aux cantons et à la Confédération.

L'intégration des HES au domaine des hautes écoles est pour l'instant encore en attente. 2003 est une échéance importante. Elle verra la fin de la phase de création des HES et vraisemblablement leur intégration à l'issue de la première phase de restructuration du domaine universitaire. Pour l'instant subsistent:

- deux "ministères" fédéraux en charge des dossiers: Département fédéral de l'intérieur (DFI) pour les hautes écoles universitaires, Département fédéral de l'économie (DFE) pour les HES;
- deux variantes dans les compétences de la Confédération: autorité en charge des écoles polytechniques fédérales, elle "peut" également subventionner les universités cantonales, mais elle légifère sur les HES;
- deux lois: la loi sur l'aide aux universités¹ et la loi sur les HES².
- deux organes responsables au niveau stratégique: la Conférence universitaire suisse (CUS)³ et la Commission fédérale des HES (CFHES), sans compter le Conseil des HES de la CDIP.

Néanmoins l'étape actuelle est une évolution importante. La création de la nouvelle CUS, entrée en activité au début de 2001, assure un renforcement de l'engagement des cantons dans le domaine de la politique universitaire nationale et internationale. Auparavant l'organe du même nom relevait exclusivement de la Confédération. D'autre part la CUS est aujourd'hui dotée de compétences de décision contraignantes. Ce n'était pas le cas auparavant. Sa fonction est avant tout de nature stratégique et politique. Elle est chargée des tâches suivantes⁴: *La Conférence universitaire suisse* :

- *édicte des directives sur la durée normale des études et la reconnaissance des acquis et des qualifications qui lient toutes les parties à la convention;*
- *octroie des contributions liées à des projets;*
- *évalue périodiquement l'attribution des pôles de recherche nationaux dans l'optique de la répartition des tâches entre les universités sur le plan national;*
- *reconnaît des institutions ou des filières d'études;*
- *édicte des directives sur l'évaluation de l'enseignement et de la recherche;*

¹Loi fédérale sur l'aide aux universités et la coopération dans le domaine des hautes écoles (LAU), votée par le Parlement fédéral en 1999

²(LHES), votée par le Parlement fédéral en 1995

³Sont membres de la CUS: les Directeurs de l'instruction publique des cantons universitaires, deux Directeurs de l'instruction publique des cantons non universitaires désignés par la CDIP, le Secrétaire d'Etat à la science et à la recherche, le Président du Conseil des EPF. Avec voix consultative: le Président de la CRUS, le Directeur de l'OFES, le Directeur de l'OFFT.

⁴Convention entre la Confédération et les cantons universitaires sur la coopération dans le domaine des hautes écoles universitaires Art.3 sous www.cus.ch

- *édicte des directives relatives à la valorisation des connaissances acquises par la recherche.*

Elle peut en outre émettre des recommandations, informer, consulter - en particulier les instances dirigeantes des universités, les enseignants et les étudiants et les milieux de l'économie. Enfin elle est autorité de surveillance de l'organe d'accréditation et d'assurance qualité.

Le travail de développement des universités et leur gouverne - dans les limites de la nouvelle autonomie qui leur est généralement impartie - relèvent du rectorat et des décanats de chaque établissement.

La Conférence des Recteurs des Universités Suisses (CRUS) regroupe les responsables dans cette perspective. Elle n'est représentée à la CUS que par une voix consultative. Les différents pouvoirs sont clairement séparés. Les choses se développent très vite actuellement. Il se peut que les structures mises en place soient revues après 2003. Une révision de la LAU interviendra au plus tard en 2007.

Pour l'heure, les réformes mises en place doivent faire leurs preuves.

Dans ce contexte, le programme nouvellement créé des pôles de recherche nationaux (PRN) a une mission particulière à accomplir pour la formation de la relève, le transfert de technologie et la promotion des femmes. Mais le but premier des PRN est de renforcer durablement la capacité scientifique de la Suisse dans des domaines stratégiques définis par le Parlement.

Sur les quatorze PRN attribués depuis fin 2000, cinq relèvent des sciences de la vie et trois des technologies de l'information et de la communication; deux autres sont des projets interdisciplinaires où les sciences sociales prennent une place importante. Les quatre autres PRN concernent l'environnement, la science des matériaux, les nanosciences et l'optique.

Les pôles de recherche réalisent des recherches de haut niveau en privilégiant l'approche interdisciplinaire, mais aussi les approches novatrices à l'intérieur des disciplines. Le programme favorise la concentration des forces et une meilleure répartition des tâches entre les institutions de recherche. Il donnera naissance à des partenariats nouveaux entre les hautes écoles et les autres institutions.

Chaque pôle comprend un centre de compétences (leading house) animant un réseau de partenaires variés¹.

4.3.4. Liste des hautes écoles universitaires de Suisse

Hautes écoles universitaires de Suisse	
<ul style="list-style-type: none"> - Université de Genève - Université de Lausanne - Université de Neuchâtel - Université de Fribourg - Université de Berne - Université de Zurich - Université de Bâle - Université de Lucerne - Université de Saint-Gall - Université de la Suisse italienne (USI) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ecole polytechnique fédérale de Zurich (EPFZ) - Ecole polytechnique fédérale de Lausanne (EPFL)

5. Le quaternaire et la formation tout au long de la vie

5.1. Définition et perspectives

Parler de "quaternaire" en rapport avec la formation continue, c'est s'inspirer de la définition des géologues. Il s'agit en effet d'une "ère" pour elle-même, contrairement à la formation

¹ Informations tirées du Service de presse du DFI du 25.6.01 sous www.admin.ch/bbw

initiale qui renvoie à des “degrés”. Elle prend le relais de la formation générale et professionnelle, à travers toute la vie d'un être humain. *Il ne s'agit pas d'un niveau de connaissances encore plus élevé que le niveau tertiaire; elle (la notion de quaternaire) a plutôt une connotation politico-éducative, indiquant que la formation des adultes est*

*l'un des quatre piliers fondamentaux du système éducatif et qu'il se différencie largement des trois autres à travers les déterminants didactiques de la vie des adultes*¹.

Actuellement - nous l'avons vu - la majorité des jeunes en Suisse traverse au moins 3 phases avant d'accéder à la formation continue: le préscolaire/primaire, le secondaire I et le secondaire II. Une minorité poursuit sa formation initiale au tertiaire et une autre minorité s'arrête après 2 phases.

Les populations adultes vivant dans notre pays n'ont par contre pas toutes terminé ces 2 phases, s'agissant en particulier de personnes venues d'autres horizons pour travailler en Suisse ou plus récemment, pour y demander l'asile. La formation continue - ou formation des adultes - peut alors également prendre le relais et donner la possibilité de compléter une formation initiale du degré secondaire II. Certains travailleurs migrants du bâtiment, par exemple, préparent un certificat fédéral de capacité en cours d'emploi. Il arrive aussi que ces compétences de base que sont la lecture et l'écriture² ne soient pas acquises suivant le pays de provenance des requérants - mais surtout des requérantes - d'asile, par exemple.

5.1.1. Formation générale des adultes et formation continue à des fins professionnelles

La diversité des objectifs de la formation continue est naturelle car elle recouvre des besoins différents. La distinction entre formation générale des adultes et formation continue à des fins professionnelles, par contre, est devenue artificielle. La tertiarisation des professions mais aussi l'importance attribuée à la culture générale et aux compétences personnelles et sociales comme composantes de la compétence professionnelle rendent caduque ce genre de différence. Selon un rapport d'experts, notre système de formation continue est actuellement encore loin d'être adapté à la nécessité d'apprendre tout au long de la vie³. Ainsi, le projet de nouvelle loi sur la formation professionnelle devra-t-il être modifié et tenir compte de ce constat. Cette suggestion est acceptée. *A l'avenir, il faudra veiller à ne pas tracer de frontière stricte entre la formation continue à des fins professionnelles et la formation générale des adultes. Le même effort de formation (apprendre l'arabe par exemple) peut avoir une finalité professionnelle dans un cas (accès aux marchés des pays arabes) et être considéré comme une formation générale dans l'autre (enrichissement culturel personnel). La Confédération adoptera une position nuancée dans les cas à mi-chemin entre formation continue à des fins professionnelles et formation générale des adultes. Les bases juridiques seront conçues de façon à ce que les organes d'application puissent, dans le doute, considérer une mesure de formation comme servant à des fins professionnelles*⁴.

Cette vision large de la formation continue devrait donc permettre un développement plus cohérent de la formation des adultes: au service des personnes, du monde professionnel et de l'emploi mais aussi du secteur des activités associatives. Ce dernier occupe des personnes bénévoles. La qualité de la prise en charge de certains besoins sociaux s'en trouve améliorée. Là aussi la formation peut jouer son rôle en favorisant l'accès de ces personnes - souvent retraitées d'autres activités - à des tâches sociales, par exemple. Les programmes prévus dans ce domaine sont encore peu nombreux. Les "universités du troisième âge", par contre,

¹"La formation des adultes dans les cantons" Rapport d'études réalisé par la CIRFA (Conférence intercantonale des responsables de la formation des adultes) Dossier 56B CDIP Berne 1999

²Cours pris en charge par l'Association "Lire et écrire"

³"Formation continue en Suisse: Situation et recommandations" Ph. Gonon et A. Schläfli OFFT 1998

⁴"Eléments de réflexion pour une politique fédérale en matière de formation continue" Rapport du Conseil fédéral Chancellerie fédérale Berne 2000 P.12

connaissent le succès. Elles permettent, pour une somme modique, de “réaliser des rêves d'études” et de développer ses connaissances.

5.1.2. Encourager la formation continue

Dans la plupart des cantons, l'offre n'est pas un problème. Un grand nombre de possibilités existent. Il manque une définition claire des buts de la formation continue telle qu'elle se définit aujourd'hui et son ancrage dans une loi spécifique. C'est un levier d'action indéniable. Le canton de Berne s'est donné une loi dans ce sens en 1990. De nombreux projets ont ainsi pu voir le jour, souvent en collaboration avec Neuchâtel et le Jura pour la partie francophone. A Genève, par exemple, une nouvelle loi sur la formation continue est entrée en vigueur au début de 2001. Elle se veut incitative pour les adultes en général et plus particulièrement pour les personnes sans formation et reconnaît la formation continue comme un enjeu de société majeur. Les mesures suivantes sont proposées:

- un chèque formation annuel, attribué à toute personne résidant ou travaillant dans le canton; comme restriction: un plafonnement du revenu qui reste toutefois généreux;
- une offre de cours très variée d'une durée minimale de 40 heures; plusieurs offices concernés collaborent pour l'information;
- la reconnaissance et la validation des acquis qui permettent à toute personne résidant ou travaillant depuis au moins un an dans le canton d'obtenir une attestation de qualification correspondant, selon les cas, à un diplôme ou à une partie d'un diplôme reconnu en Suisse;
- un projet pilote dans le cadre de la validation des acquis; il permet, grâce à une interprétation adéquate de l'art.41 de la loi sur la formation professionnelle actuellement encore en vigueur, de dissocier déjà "cursus de formation" et "examens" comme la loi à venir va l'entériner dans un avenir proche; plusieurs autres cantons participent à ce projet;
- le contrôle de la qualité; pour proposer des cours bénéficiant du chèque annuel de formation, les institutions de formation doivent obtenir la certification EduQua¹ d'ici fin 2003 et offrir ensuite des formations de type modulaire (=par unités capitalisables).

Cette loi cantonale indique la direction à suivre. Elle est une réponse concrète à des préoccupations apparues au niveau national dès le début de la dernière décennie.

5.1.3. Organisation de la formation continue: un système modulaire

Une motion parlementaire² soulève les problèmes liés à l'embauche, à l'insertion et à la réinsertion dans un monde du travail en pleine mutation et caractérisé par le chômage. Elle traduit à la fois les vœux des femmes et des milieux de la formation continue qui souhaitent des possibilités de formation plus souples. Les signataires proposent d'instaurer un système de formation par modules. Les expérimentations dans ce sens marquent donc la décennie. Les plus importantes ont lieu dans le cadre d'un projet pilote entre 1994 et 1996. Après évaluation et dès 1999, l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT) met en place un instrument de gestion du projet sous le nom de Modula³.

Dans l'esprit des initiateurs du projet, créer un système modulaire de formation ne veut pas dire prendre un programme déjà existant - objectifs fixés, progression linéaire prévue, durée quantifiée, critères d'évaluation définis - et le découper en unités de formation. On le "modularise" certes ainsi, on lui attribue un certain nombre de crédits, mais il s'agit simplement d'une transformation formelle plus commode que l'on peut multiplier sans parvenir à construire un "système". Or c'est bien là ce qui est visé: la construction, à partir de règles bien définies, d'un système de formation continue organisé sur le plan suisse, transparent dans sa conception, perméable dans l'utilisation et complétant l'offre de

¹ Système d'assurance de la qualité. Voir sous www.eduqua.ch

² Motion Stamm déposée au Conseil national en 1993

³ Centrale suisse des modules. Voir sous www.modula.ch

formation déjà existante.

Seul un système peut empêcher une floraison sauvage de modules, assurer les liens entre les champs professionnels et donc permettre les comparaisons et la reconnaissance réciproque des acquis. Il semble bien actuellement que le travail de développement à partir de ces règles soit un peu ralenti *alors que les expériences sur le terrain se multiplient. Par ailleurs, si le concept de modularisation intéresse, l'idée de système et l'harmonisation qu'elle implique se fait discrète*¹. Dans notre pays marqué par une forte tradition pédagogique, l'expérimentation précède toujours l'introduction d'une innovation. Mais l'harmonisation des choix que représente l'étape suivante reste difficile. Le projet de formation modulaire se poursuit néanmoins car les milieux intéressés s'accordent à reconnaître ses avantages:

- une plus grande souplesse dans la formation;
- la possibilité de réagir rapidement aux besoins en qualifications qui se transforment;
- la possibilité d'intégrer plus vite et plus efficacement les demandeurs d'emploi atypiques;
- une transparence des exigences, motivante pour les personnes en formation;
- l'implication de tous les intéressés dans la collaboration en vue d'un projet commun.

Il reste donc prévu de mettre en place un système modulaire de formation à l'échelle nationale avec l'entrée en vigueur de la nouvelle loi sur la formation professionnelle. Pour cela, il faudra que le modèle de gestion du système recueille le soutien des milieux économiques et politiques et que ses bases juridiques et organisationnelles soient assurées. Un nouveau groupe de pilotage est mandaté par l'OFFT dans ce but.

5.1.4. Progresser par la "troisième voie"

Outre les projets dans le système formel, un programme suisse de qualification pour le parcours professionnel s'est développé comme troisième voie. *Cette solution, qui ne remet pas en cause les diplômes et permet, au contraire, d'en maintenir la qualité consiste à reconnaître des compétences partielles, à partir d'un système d'accréditation fiable*². Le projet CH-Q³ se développe de manière associative, mais avec le soutien des instances politiques et administratives de l'éducation/formation, des institutions pédagogiques, des offices d'orientation, des offices de l'emploi, des associations professionnelles, des milieux syndicaux et de l'économie. L'instrument de validation - le Dossier CH-Q - se présente sous la forme d'un classeur. La première partie contient des fiches de travail en vue du bilan de compétences. Elle est personnelle. La deuxième partie constitue le dossier proprement dit et contient les fiches de synthèse pour chaque compétence validée. Le détenteur du dossier y opère un choix en fonction de l'objectif qu'il vise: embauche, réorientation, candidature à une formation, etc..

Cet instrument est appelé à se développer. Les expériences à nouveau sont nombreuses, mais la reconnaissance générale dépend d'une introduction plus systématique.

5.1.5. Formation continue et hautes écoles

*Une institution peut avoir droit à une subvention lorsqu'elle remplit des tâches relevant de la formation initiale ou continue et de la recherche au niveau universitaire*⁴. Le projet de restructuration des hautes écoles suisses doit aussi être considéré à partir de ce point de vue.

¹ "Le système modulaire : Expériences et perspectives" E.Kemm, revue *Panorama* 2/2001 P. 32

² "Livre blanc: Enseigner et apprendre vers la société cognitive" Office des publications officielles des Communautés européennes Luxembourg 1995 P.34. Peut être consulté/téléchargé sous www.cec.lu/en/comm/dg22/dg22.html

³ Des informations complémentaires peuvent être obtenues à l'adresse suivante : E-mail : chq@worldcom.ch

⁴ LAU op.cit. art.11, al. 2, lettre a

Les hautes écoles universitaires ont intégré la formation scientifique continue dans leur offre et créé un réseau de coordination dans ce domaine. Les responsables sont regroupés en un organe de coordination qui dépend de la Conférence universitaire suisse (CUS). Un certain nombre de critères de qualité sont établis:

- les participants sont au centre des activités; ils sont consultés sur leurs besoins chaque fois que cela est possible;
- les participants retirent un profit concret des sessions - pour eux-mêmes, pour leur employeur et pour l'environnement social;
- les activités correspondent à l'état actuel des savoirs et des savoir-faire dans les domaines scientifiques et dans la formation des adultes;
- un espace de réflexion et de discussion est prévu; il favorise le développement commun de nouvelles idées et solutions;
- la transmission des savoirs prend en compte les nouvelles formes d'enseignement/apprentissage en complément de cours plus classiques et en fonction des besoins;
- les activités sont régulièrement évaluées et les critiques des participants, prises en compte.

Les hautes écoles universitaires diversifient ainsi leurs activités traditionnelles de recherche et d'enseignement et s'ouvrent au monde économique et des services. Les étudiants postgrades viennent toujours approfondir leur formation ou la diversifier sous forme de thèse de doctorat ou de cours de 3e cycle interuniversités, mais l'offre s'est étendue et les professionnels de tous âges reviennent maintenant se recycler sur le plan des connaissances ou développer de nouvelles compétences. La Confédération a soutenu ces projets avec des crédits particuliers lors de son "offensive de formation continue" au début de la décennie déjà. Aujourd'hui un éventail nouveau de diplômes postgrades, d'études complémentaires, etc. est disponible.

Le problème de la reconnaissance de ces certifications n'est toutefois pas encore résolu. Elles sont souvent encore attribuées sur la base d'un certain nombre d'heures de cours et de contrôles classiques de connaissances. Progressivement, il est prévu d'introduire le système européen de transfert de crédits (ECTS). *Tôt ou tard, la plupart des universités organiseront les études de base selon ce système. L'utilisation des crédits deviendra quotidienne et le crédit représentera l'unité de mesure évidente pour les programmes d'études. Le système ECTS est particulièrement utile pour la mobilité des étudiants, ce qui en soi n'est pas si important pour la formation continue. Mais associé à la modularisation, ce système augmente aussi la possibilité d'individualiser les cursus d'études. Une flexibilité accrue dans la construction de programmes d'études individuels - horaires et contenu - répond toujours plus aux besoins des participants*¹.

Quant aux HES, la formation continue a une longue tradition dans les anciennes "écoles du tertiaire non universitaire". Elles poursuivent donc leurs activités dans ce secteur. Il reste à terminer l'adaptation des offres aux nouvelles exigences.

Dans la perspective du développement nécessaire de l'ensemble des aspects liés à la formation tout au long de la vie ("Lifelong Learning" - LLL), nous joignons dans l'**annexe 2** les propositions de la Conférence intercantonale des responsables de la formation continue des adultes dans les cantons (CIRFA)². Elles prennent clairement en compte les lacunes à combler dans le contexte helvétique.

¹ Texte du Groupe de travail des services de formation continue des hautes écoles suisse (GTFC) sous www.swissuni.ch

² "La formation des adultes dans les cantons" op.cit. P.38 à 45

6. Présentation thématique de quelques réalisations

6.1. Accès à l'éducation

6.1.1. Enfants présentant des besoins particuliers

Sans entrer dans la diversité des bases légales, on peut dire que tous les cantons garantissent de manière plus ou moins explicite le droit à des mesures adéquates en matière de pédagogie spécialisée ou compensatoire. En ce qui concerne les personnes présentant des handicaps de toute nature, il faut relever l'influence considérable de l'assurance invalidité - fédérale - sur les solutions adoptées.

Trois sortes de mesures sont prévues à l'intention des enfants qui ne satisfont pas aux exigences de l'enseignement en classe régulière ou ont de la peine à s'y intégrer:

- la fréquentation d'une classe régulière avec des mesures spéciales complémentaires;
- une classe spéciale à effectif réduit, avec des mesures spéciales complémentaires en cas de besoin;
- une école spéciale subventionnée par l'assurance invalidité, éventuellement avec des mesures spéciales complémentaires.

En plus de l'aide qu'apportent les professionnels, il faut mentionner le conseil et le soutien aux parents. Ils sont souvent le fait d'associations.

La répartition des enfants dans les trois structures à disposition dépend de l'importance du frein à l'insertion en classe régulière ou des besoins en pédagogie compensatoire¹. Il peut s'agir d'un handicap physique ou mental, d'un retard dans le développement moteur ou intellectuel, de difficultés d'apprentissage ou de troubles du comportement. Le frein à l'intégration peut également provenir d'une maîtrise insuffisante de la langue d'enseignement du canton, ou encore d'aptitudes au-dessus de la moyenne, voire exceptionnelles (enfants doués et surdoués).

Pour l'ensemble du secteur de la pédagogie compensatoire, les mesures choisies dépendent de la politique cantonale en la matière et souvent aussi, plus prosaïquement, des possibilités à disposition dans le canton ou un canton proche. L'éventail est d'autant plus diversifié qu'un canton est grand et dispose des ressources financières nécessaires. Les demandes d'aide en classe régulière ou de placement en classe spéciale peuvent émaner des enseignants, des services médico-pédagogiques, des autorités scolaires, des autorités de tutelle, des services des étrangers, mais également des parents. Dans tous les cantons, les décisions relèvent des autorités scolaires.

Les classes spéciales sont intégrées à un collège alors que les écoles spéciales, subventionnées par l'assurance invalidité, ont leurs propres locaux. Certaines classes spéciales assurent la transition entre le préscolaire et le primaire pour des enfants présentant des difficultés ou des handicaps variés ou encore une maîtrise insuffisante de la langue d'enseignement du canton. Ces classes existent parfois déjà au niveau du préscolaire. L'intégration des enfants dans l'enseignement régulier se fait à un rythme plus ou moins rapide, selon les cantons.

Les classes spéciales existent à tous les niveaux de la scolarité obligatoire, sauf dans le canton du Tessin qui ne connaît pas ces structures. Un système diversifié d'appui et de pédagogie compensatoire s'est par contre développé.

En 1997/98, 6% des élèves de la scolarité obligatoire fréquentent une classe dispensant un enseignement spécialisé. Depuis 1980/81, leur part s'est accrue de presque un tiers. Cette augmentation est entièrement à mettre sur le compte des élèves allophones. Mais la statistique ne tient pas compte des enfants qui bénéficient de mesures spéciales complémentaires en classe régulière. Or on estime que 10 à 20% de la population scolaire profitent un jour ou l'autre de ces offres. L'appui donné peut être pédagogique (difficultés d'apprentissage, compétences encore insuffisantes dans la langue d'enseignement du lieu) ou curatif (problèmes moteurs, dyslexie, etc.) ou psychosocial (problèmes de comportement, troubles psychiques, etc.). Le Tessin a donné l'exemple dans le domaine de la promotion de mesures complémentaires d'accompagnement en classe régulière. Plusieurs cantons romands ont suivi et ces mesures se généralisent maintenant en Suisse alémanique, où la fréquentation de classes spéciales reste toutefois plus importante. A Schaffhouse, Bâle, Soleure et Zoug où

¹Les recommandations de la CDIP sur la pédagogie spécialisée, sur la scolarisation des enfants de langue étrangère et sur l'égalité des sexes insistent toutes sur la perméabilité entre enseignement compensatoire et enseignement régulier, l'intégration comme finalité et la "discrimination positive" comme mesure transitoire. Cf. "Recommandations et décisions" op. cit. Berne 1995

l'on pratique la pédagogie dite curative à grande échelle, la part des enfants étrangers dans les classes spéciales de ce type est importante bien que la part d'étrangers dans la population ne le soit pas, exception faite de Bâle.

En Suisse romande, le redoublement est, par contre, plus fréquent en cas de problèmes scolaires. Un peu moins de 3% des élèves d'un flux annuel redoublent à l'école obligatoire. Depuis 1980/81, cette proportion reste stable. Deux tiers des élèves suivent le même programme, un tiers change de programme, généralement dans le sens d'un raccordement à une filière plus exigeante. Vu sous cet angle, le redoublement est aussi un moyen de pallier des difficultés personnelles passagères dans le système de promotion annuelle.

En Suisse, les mesures officielles concernant les enfants doués et surdoués sont récentes et peu fréquentes. Les préoccupations datent de la première partie de la décennie et sont apparues en relation avec la crise économique et le constat de la fuite des cerveaux vers les USA, par exemple. Actuellement il est toujours nécessaire d'encourager l'arrivée d'étrangers hautement qualifiés pour réduire ce manque.

En Suisse alémanique surtout, des projets soutiennent les biens doués au même titre que les élèves en difficulté. Ils s'appuient sur des mesures spéciales complémentaires et un enseignement différencié. A certaines conditions, il est également possible de "sauter une classe". Mais les classes spéciales pour surdoués n'existent pas.

Il s'est constitué en Suisse alémanique un réseau "enfants doués". Tous les cantons de Suisse centrale et de Suisse orientale en font partie. Le but est le partage des expériences et l'information. Un site Web sert de principal canal de contact¹.

A l'issue de la scolarité obligatoire, les élèves doués trouvent généralement des offres facultatives ou une aide individualisée pour progresser à leur rythme dans les écoles de maturité générale. La maturité professionnelle intégrée à un apprentissage est un cursus exigeant et constitue une alternative intéressante. Entre l'école et l'entreprise, elle offre aux jeunes doués des possibilités d'ouverture, d'élargissement et d'approfondissement différentes mais également stimulantes.

6.1.2. Scolarisation des enfants de langue étrangère

La scolarisation des "enfants de migrants" - ou "enfants de langue étrangère" dans la terminologie plus récente de la fin des années quatre-vingts - renvoie aux principaux pays européens, devenus réservoirs traditionnels de main d'œuvre au cours de la deuxième moitié du vingtième siècle: Italie, Espagne, Portugal, Turquie, ex-Yougoslavie. Cette population étrangère, d'abord engagée comme une force d'appoint, est considérée depuis une vingtaine d'années comme une communauté d'immigrés dont il faut assurer l'intégration et la formation. Des accords bilatéraux avec les pays concernés permettent aux enfants des ressortissants de fréquenter des cours de langue et de culture de leur pays d'origine à raison d'au moins deux heures par semaine. Le financement est assuré par les ambassades, parfois avec l'aide des cantons. La grande majorité suit ces cours durant la scolarité primaire au moins. La possibilité de poursuivre jusqu'à la fin du secondaire II demeure, suivant les lieux de séjour.

La Suisse fait partie des pays qui comptent la proportion la plus élevée d'étrangers par rapport à leur population locale. En 1997, la part de la population résidente d'origine étrangère représentait 20,6% de la population d'ensemble. Parallèlement à des variations dans les flux migratoires, il s'est opéré ces dernières années une diversification importante de l'origine des populations immigrées. C'est ainsi que la part des Européens a diminué de

¹Réseau "enfants doués": informations sous e-mail : skbf.csre@email.ch

12% depuis 1991. Toutefois les personnes originaires de l'UE ou des pays de l'AELE représentent encore le 57% des ressortissants étrangers¹.

Voici les chiffres de l'Office fédéral de la statistique de 1997: Allemagne et France 11%; Espagne et Portugal 17%; Italie 26%; Turquie 6%; Ex-Yougoslavie 23%; autres pays d'Europe 8%; Amériques 3%; Afrique 2%; Asie 4%. Il s'avère que près d'un quart de cette population réside en Suisse depuis deux, trois, voire quatre générations, ou alors y est né ou encore y habite depuis plus de quinze ans. On a donc affaire pour une part à une population relativement stable; par ailleurs des modifications sont intervenues durant ces dernières années par l'arrivée de réfugiés ou de requérants d'asile. Ce fait ne change toutefois rien à la manière dont sont accueillis et scolarisés les enfants nouvellement arrivés. Durant l'année scolaire 1997-98, la proportion moyenne d'enfants étrangers dans les écoles suisses est de 22%. Ils sont généralement rapidement intégrés à des classes d'accueil ou à des classes régulières, suivant leurs connaissances linguistiques, leur lieu de résidence et les politiques cantonales.

Ainsi, à la fin des années quatre-vingts, la Suisse connaît des arrivées clandestines. Enfants de saisonniers attendant le permis B qui donne droit au regroupement familial, par la suite également d'immigrants non déclarés, les "enfants clandestins" fréquentent eux aussi l'école. Le Président de la CDIP de l'époque réaffirme publiquement dans son canton qu'un enfant en âge d'être scolarisé a droit à l'instruction comme la loi cantonale sur la scolarité obligatoire en dispose - ceci quel que soit le statut de ses parents². D'autres cantons suivent, dans le respect de ce droit fondamental des enfants à l'éducation, quelles que soient les circonstances ou leur situation.

6.1.3. Formation continue pour tous ?

L'école pour tous s'est imposée avec des durées variables dans tous les pays industrialisés. En toute logique, il devrait en être de même dorénavant avec la formation tout au long de la vie. Confrontée comme les autres pays européens à la nécessité d'élever le niveau de formation et d'augmenter le nombre de diplômés du tertiaire, la Suisse a engagé un processus par étape pour répondre à ces besoins. Pourtant même une formation initiale d'un niveau plus élevé ne garantit plus rien "pour la vie". Ainsi les "bien formés" du futur seront vraisemblablement des femmes et des hommes capables:

- d'apprendre à toutes les étapes de la vie;
- d'agir en professionnels - quel que soit leur domaine d'action;
- de faire le point sur leur action;
- de poursuivre leur développement personnel;
- de vivre et de communiquer dans un environnement complexe et de le démontrer en situation.

Ceci quels que soient leurs diplômes - peut-être - mais sûrement quel que soit leur cheminement pour les acquérir. D'où l'importance d'une offre de formation continue large mais surtout coordonnée et reconnue afin d'encourager la fréquentation. Car la question est: les bien formés du futur seront-ils l'élite de demain ou tout simplement la grande majorité des habitants de Suisse, à l'aise dans leur vie personnelle, sociale et professionnelle ?

En 1998, un peu plus de 40% de la population résidante entre 24 et 64 ans participent à des cours de formation continue au sens large alors que 37% des actifs occupés suivent des offres structurées de formation continue à des fins professionnelles. C'est en Suisse alémanique que

¹Formation et intégration des jeunes de langue étrangère au degré secondaire II" E. Ambühl, D. Da Rin, M. Nicolet, C. Nodari Dossier 59B CDIP Berne 2000 P. 14 (information et bibliographie très complètes)

² Jean Cavadini, ancien "Ministre" de l'éducation du canton de Neuchâtel et Président de la CDIP-CH de 1986 à 1992

la participation est la plus importante dans les deux cas: 48% et 41% contre 32% et 29% en Suisse romande et 30% et 32% en Suisse italienne. En comparaison internationale, la Suisse occupe dans les deux cas le milieu du classement, entre le Royaume-Uni et les USA. Comme dans d'autres pays, la participation à n'importe quel type de formation continue augmente avec le niveau de formation. La formation continue en entreprise est la plus fréquentée par les actifs occupés: 31% contre 26% pour d'autres institutions. Les diplômés universitaires sont ceux qui accèdent le plus facilement à d'autres formes de formation continue: ils assistent 8 fois plus souvent que des personnes sans formation postobligatoire à des conférences ou participent à des séminaires; ils utilisent aussi plus souvent des didacticiels.

Seule une petite minorité de la population se sert de la télévision comme moyen de formation. Quant à Internet, la progression est intéressante mais pas encore suffisante: entre 1997 et 1998, l'utilisation d'Internet croît de la manière suivante:

- chez les 14 à 19 ans: de 15% à 25%
- chez les 20 à 29 ans: de 22% à 36%
- chez les 30 à 39 ans: de 17% à 23%
- chez les 40 à 49 ans: de 13% à 18%
- chez les 50 ans et plus: de 5% à 8%.

Pour être approximatifs, ces chiffres n'en reflètent pas moins un bon taux d'augmentation des utilisateurs d'Internet. D'autres données montrent que la croissance touche tous les niveaux de formation. Toutefois l'écart entre les personnes avec une formation initiale du secondaire II et celles qui ont des diplômes du tertiaire professionnel ou des hautes écoles s'accroît fortement. A nouveau, les universitaires sont ceux qui progressent le plus vite, surtout s'ils sont jeunes et de sexe masculin¹.

Le manque de données détaillées sur l'utilisation d'Internet ne permet pas de faire des pronostics pour l'avenir. Toutefois il est certain que dans ce domaine aussi, la formation continue a son rôle à jouer. L'accès aux technologies de l'information et de la communication (TIC) passe trop souvent par l'aspect purement technique, c'est-à-dire l'initiation au maniement des outils. Or les TIC font partie des ressources dont on parle beaucoup mais dont la large palette de possibilités ne prend un sens que dans leur exploitation autour d'un projet. C'est pourquoi les cours d'informatique n'enthousiasment pas toujours.

Autre exemple: la télévision fait aussi partie des TIC. Son utilisation ne pose pratiquement pas de problèmes techniques. En réalité, ce moyen est peu employé pour continuer à se former. Pourtant, dans le domaine des langues en particulier, l'offre en Suisse est impressionnante. Le nombre de chaînes en diverses langues accessibles par câble est élevé et peut satisfaire tous les goûts. Pourtant la télévision reste un moyen de formation continue peu exploité, sans doute parce qu'elle est trop unilatéralement perçue comme moyen de "divertissement". Il manque en outre les "conseillers en apprentissages" susceptibles d'accompagner les utilisateurs de la télévision comme moyen de formation, à partir d'une adresse Internet, par exemple, ou d'un "point conseil" faisant partie d'une structure de formation continue.

La formation continue devrait donc être plus incitative et interactive. Destinée aux adultes, elle aurait avantage à ouvrir ses perspectives pédagogiques et à offrir des alternatives aux "cours". Un objectif prioritaire de la formation des adultes est certainement de stimuler une autre manière de regarder autour de soi et de communiquer afin d'aider les personnes en formation à se servir des possibilités inexploitées de leur environnement. Ces "ressources" sont particulièrement nombreuses dans un pays plurilingue, qui accueille de nombreux étrangers, jouit d'un niveau de vie élevé et dispose d'outils technologiques en grand nombre.

Au-delà de la scolarité obligatoire, le point de départ d'un processus de formation se situe généralement dans un "projet". Cet aspect est encore accentué dans la formation continue.

Il peut être très limité, strictement utilitaire et à court terme. Prenons un exemple, moins caricatural qu'il n'y paraît lorsqu'on observe la réalité: la maîtrise des innombrables machines qui envahissent notre vie quotidienne. Qui considère "apprendre à se servir d'un multimat dans une banque" comme un "projet"? Pourtant il y a derrière cette utilisation une procédure à choix multiple qu'il faut identifier et avoir assimilée. L'introduction et la multiplication de ce genre d'appareils en Suisse est récente et ne va pas forcément de soi pour chacun.

A l'autre extrémité, le "projet" peut être évolutif et relativement étendu, avec des objectifs définis et échelonnés. Pour le cadre commercial qui veut apprendre des éléments de russe, les apprentissages viennent s'insérer dans un cadre étroitement liés à des besoins qui fluctuent dans le cours du temps. Dans un premier temps, il peut être important de savoir lire l'alphabet cyrillique et de connaître les principales formules de communication pour voyager et faire des affaires en Russie. Mais les aspects culturels ou de civilisation derrière la langue

¹Données tirées de "Les indicateurs de l'enseignement en Suisse Office fédéral de la statistique (OFS) Neuchâtel 1999

pourraient bien prendre le dessus par la suite - surtout si la plupart des interlocuteurs que rencontre l'homme d'affaires savent communiquer en anglais ou dans une autre langue qu'il connaît également. Chaque langue est en effet aussi un autre regard sur le monde et la vie, une "grammaire" d'un accès parfois plus complexe encore que les aspects formels d'une langue mais surtout plus importante pour une communication réussie.

Ainsi devant tout projet de formation, il reste à fixer comment le mener à chef le plus adéquatement possible. N'importe quel cours ne fera pas forcément l'affaire même s'il s'agit de cours privés. L'aide d'un "conseiller en apprentissages" dans un "point conseil" serait une prestation de service essentielle des structures de formation continue. Le rôle des enseignants est à repenser dans la formation des adultes également.

6.2. Equité en matière d'éducation

6.2.1. Egalité des sexes

L'égalité des sexes dans l'éducation/formation fait l'objet de nombreux débats au début de la décennie. En Suisse alémanique en particulier, la discussion se centre sur le rapport que la CDIP met à disposition à ce sujet en 1992 avant d'émettre des recommandations¹. Il brosse un tableau d'ensemble de la situation à l'époque: du préscolaire au tertiaire et à la vie professionnelle. Il amène de nombreux exemples concrets et se réfère tant à des enquêtes de terrain qu'à des travaux de recherche. Il conclut sur un catalogue non exhaustif de propositions qui cernent des tendances en marche ou ébauchent des directions nouvelles. Quelques exemples :

- Etendre la mixité à l'ensemble des écoles et des établissements de formation: le processus est terminé.
- Renforcer la coéducation par des plans d'études qui la reflètent: l'informatique n'est plus réservée aux garçons ni l'économie familiale aux filles; les derniers exemples de ce genre de discrimination ont effectivement disparu durant la dernière décennie.
- Introduire des cours séparés quand il est nécessaire d'aider filles ou garçons à surmonter leurs peurs ou leur malaise face à des enseignements traditionnellement basés sur les besoins ou les intérêts de l'autre sexe: les projets se poursuivent, en particulier au secondaire II professionnel. En effet, les progrès sont lents. Malgré tous les efforts consentis sous forme d'expositions, de guides², de projets pilote, etc., le pourcentage de femmes qui entreprennent des études en sciences ou une formation professionnelle dans le domaine technique ou technologique, s'il a un peu progressé, reste particulièrement faible dans notre pays.
- Revoir l'organisation scolaire - plages horaire, journée continue, structures d'accueil, etc. en l'adaptant aux modifications survenues dans le mode de vie des familles: nous avons vu que ces thèmes figuraient au nombre des réformes entreprises à titre expérimental dans de nombreux cantons mais que la généralisation - même modeste - tardait.
- Rechercher la mixité dans les groupes d'enseignants à tous les degrés, ainsi qu'une représentation plus équilibrée des deux sexes dans les organes de planification et de décision en matière d'éducation et de formation: l'enseignement jusqu'à la fin du secondaire II s'est féminisé. Ce n'est pas le cas dans la formation professionnelle, surtout pour les domaines traditionnels des arts et métiers et de la technique où les jeunes en formation continuent à être surtout des hommes. L'enseignement de la culture générale, par contre, ainsi que la formation commerciale enregistrent un meilleur équilibre entre les sexes, en particulier dans le domaine des langues. Les femmes aux responsabilités dans

¹"Filles - femmes - formation. Vers l'égalité des droits" Dossier 22B CDIP Berne 1992 et Recommandations de la CDIP en vue de l'égalité de l'homme et de la femme dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation de 1993 in : "Recommandations et décisions" 1995 op.cit.

²cf. "Un guide pratique: l'égalité des chances entre femmes et hommes dans le 2e arrêté fédéral sur les places d'apprentissage" OFFT Berne 2000

l'éducation/formation ont progressé, surtout dans l'enseignement général.

- Mettre la réflexion sur une pédagogie de l'égalité au nombre des sujets à traiter obligatoirement dans la formation initiale et le perfectionnement des enseignants: cette recommandation est mieux respectée en Suisse alémanique qu'en Suisse romande. Il apparaît que les formateurs restent plus nombreux que les formatrices dans cette région, à l'exception peut-être de Genève.

Le nombre d'étudiantes à l'université a pratiquement doublé depuis 1980 alors que l'augmentation chez les hommes n'est que de 28%. Malgré cela, on compte en 1997 57% d'étudiants pour 43% d'étudiantes. En ce qui concerne les professeurs, il y avait en 1991, 3% de femmes. Aujourd'hui elles sont 8% et les mesures de soutien devraient voir leur pourcentage augmenter encore dans les années à venir - subventions de la Confédération à l'engagement de "professeures", préférence donnée à une femme à qualifications égales, etc.. Encore faut-il que l'égalité des qualifications ne soit pas une exception. On a créé - entre autres à cet effet - la fonction de déléguée à l'égalité dans toutes les hautes écoles universitaires. Les résultats sont trop lents. Il est donc prévu d'introduire le "mentoring" pour les femmes, nombreuses dans le corps intermédiaire (assistantes). Il s'agit de les encourager à poursuivre leurs études et leurs recherches en vue du professorat, mais aussi de les aider à se construire un réseau de relations professionnelles. Cet aspect paraît en effet présenter plus de difficultés pour les femmes que pour les hommes.

6.2.2. Jeunes allophones

En 1998, 7 classes sur 8 accueillent des élèves de différentes cultures. Les indicateurs statistiques distinguent entre classes homogènes (aucun allophone), hétérogènes (moins de 30% d'allophones) et très hétérogènes (30% et plus d'allophones).

Pour l'ensemble de la scolarité obligatoire, on compte 13% de classes homogènes, 54% de classes hétérogènes et 34% de classes très hétérogènes (elles étaient 20% en 1980). Dans les classes à enseignement spécial, 11% sont homogènes, 25%, hétérogènes et 64%, très hétérogènes. Dans les filières à exigences élémentaires du secondaire I, les classes homogènes ne recouvrent que 7%, les classes hétérogènes, 41% et les classes très hétérogènes, 52% (22% en 1980). Les proportions changent dans les filières à exigences étendues: on compte 19% de classes homogènes, contre 67% de classes hétérogènes et seulement 14% de classes très hétérogènes.

On constate donc que le fait d'être allophone ne constitue guère un avantage d'après les statistiques globales. Pourtant la Suisse est elle-même déjà un pays avec quatre langues et cultures. Elle présente en outre, avec son taux élevé d'étrangers, le profil d'une société plurilingue et pluriculturelle. Cet aspect est-il suffisamment pris en compte dans l'éducation/formation ?

Nous avons vu que l'intégration rapide des enfants nouvellement arrivés était une priorité. Malgré cela, les résultats concernant la position des jeunes étrangers dans notre système de formation interpellent. Quelques constats récapitulatifs:

- les élèves d'origine étrangère redoublent plus fréquemment une classe que les élèves suisses;
- ils sont sur-représentés dans les classes spéciales et les filières à exigences élémentaires du secondaire I ;
- la manière de gérer le problème de l'allophonie diffère d'un canton à l'autre; par exemple, 31% d'enfants étrangers dans les classes spéciales du canton de Bâle, 18,5% à Genève;
- le pourcentage de classes très hétérogènes varie de façon drastique suivant les cantons: de 3% dans le canton d'Obwald à 78% dans le canton de Genève;

- la répartition des élèves dans les classes spéciales et les filières (ou écoles) du secondaire I trahit souvent leur origine nationale et donne des indications sur le niveau de formation des parents: *la division en deux groupes de la population est frappante: les parents venant d'Europe méridionale ont en moyenne un niveau de formation inférieur à celui des autres parents étrangers. 42% des familles d'Europe du sud ne comptent aucun parent ayant une formation postobligatoire*¹.

On a pu constater que jusqu'à présent, les observations ci-dessus pouvaient toucher - partiellement du moins - les enfants d'immigrants de la 2e, 3e voire 4e génération. Il existe heureusement des contre-exemples. Mais la longue phase de récession des années nonante a montré que le chômage atteignait trois fois plus d'étrangers que de Suisses. Par ailleurs, la baisse de l'offre de places d'apprentissage prétérite avant tout les jeunes qui terminent leur scolarité dans des filières à exigences élémentaires. Ces trois aspects engendrent une forte demande de formations transitoires.

Dans le cadre du "Premier arrêté sur les places d'apprentissage" (1997), les résultats de ces "offres passerelles" comme on les appelle aussi ont été évalués en terme de solutions à l'issue de l'année². Sur ce plan, ils sont plutôt concluants. Les offres passerelles, indépendamment de leurs modalités, arrivent à placer potentiellement jusqu'à 100% de leurs élèves avec succès dans des formations postobligatoires. Toutefois, d'après les jeunes et leurs enseignants, l'objectif utilitaire et à court terme de la "réussite", évalué en terme de "solution" trouvée à l'issue de l'année de transition est moins important que la "valeur" de cette année pour la formation, l'orientation et le développement personnels. Cette revalorisation de soi-même par la formation, exprimée par les "utilisateurs" révèle une sensibilité aux valeurs que l'éducation/formation a précisément pour mission de transmettre.

Les auteurs mettent deux autres aspects en évidence: 43% des participants aux offres passerelles sont des étrangers. La moitié d'entre eux sont en Suisse depuis 4 ans au plus. D'autre part les chances d'accès des femmes à la formation professionnelle sont étonnamment mauvaises malgré l'égalité de traitement dans l'offre passerelle. Les auteurs n'ont pas d'explication quant aux raisons mais demandent que l'étude soit poursuivie dans le cadre du "Deuxième arrêté sur les places d'apprentissage" (1999).

6.2.3. Personnes handicapées et formation professionnelle

L'assurance invalidité apporte aussi son soutien pour assurer la meilleure formation possible aux personnes souffrant de différents handicaps selon le principe valable dès l'âge adulte: "s'insérer dans la société avant d'être rentier". Le soutien et le suivi attentif des enfants et des jeunes adultes différents a pour but de développer dans toute la mesure du possible leur autonomie pour leur permettre de mener un jour une vie indépendante chez eux ou semi-indépendante en foyer protégé. Certaines formations transitoires sont également empruntées ici avec l'aide de l'assurance invalidité. Celle-ci veille à l'orientation, s'occupe de trouver des places d'apprentissage, prend en charge les frais supplémentaires.

De par la loi, les entreprises n'ont en Suisse aucune obligation d'engager des handicapés, comme c'est le cas dans d'autres pays. Toutefois certaines d'entre elles ont une éthique qui va dans ce sens.

Actuellement une formation pratique en deux ans est offerte à ceux qui ont des difficultés d'apprentissage. Néanmoins la formation élémentaire - en Suisse romande surtout - n'est guère appréciée parce qu'elle représente une impasse. Aucune suite n'est prévue. La nouvelle loi sur la formation professionnelle devrait améliorer cette situation. La formation pratique

¹Indicateurs 1999, op.cit. P.76

²"Etude sur les offres passerelles" M.Gertsch A. Gerlings, C. Modetta Rapport no.25 Université de Berne /OFFT 1999

mènera dorénavant en deux ans à une attestation fédérale qui pourra constituer le premier “module” d’un apprentissage menant à un certificat fédéral de capacité (CFC). Il sera donc possible de faire un apprentissage “allongé”, pendant normal de l’apprentissage écourté, déjà mentionné. Certaines expérimentations ont lieu dans cette perspective avec de bons résultats.

6.3. Qualité et pertinence de l’enseignement/apprentissage

6.3.1. Evaluation des résultats : TIMSS

Les comparaisons internationales en termes de rendement scolaire ont ouvert une ère nouvelle dans la mesure des résultats à l’intérieur du pays également. Il n’existait en effet que de rares données de ce type en Suisse.

La participation de la Suisse aux comparaisons internationales date du début des années nonante. La première enquête TIMSS concernant les élèves de 13 ans met en évidence de très bons résultats en mathématiques, au niveau le plus élevé, dans la résolution de problèmes. Ils sont moins bons dans les applications de routine et accusent un certain retard dans l’automatisation d’opérations de routine.

En sciences naturelles, les élèves suisses sont bons dans l’application d’enchaînements de faits ou de lois naturelles ou pour répondre à des questions concrètes, ainsi que dans la saisie, la représentation et l’interprétation de données. Leurs connaissances concernant des faits et des notions sont par contre relativement faibles. Ces divergences peuvent être considérées comme l’une des caractéristiques de l’enseignement des sciences naturelles en Suisse. Elles sont plus accentuées qu’en mathématiques¹.

Tous les cantons alémaniques ont participé à l’enquête, de même que les Grisons et le Tessin. En Suisse romande, les résultats ne concernent que les cantons de Genève et du Valais. Au début de la décennie, les différences dans l’âge d’entrée à l’école sont toujours marquées. Selon les régions, les élèves de 13 ans se trouvent donc en 6e, 7e ou 8e année scolaire. Nous renvoyons pour information à l’étude citée et à ses représentations détaillées par région, par canton et selon des catégories fines.

La participation à l’étude TIMSS de 1995 concernant les connaissances de base en mathématiques et en sciences acquises à la fin du secondaire II renvoie cette fois à l’ensemble du pays (80%). Les résultats sont bons et dépassent ceux de tous les pays voisins. La Suisse se trouve en troisième position, après les Pays-Bas et la Suède. *Par connaissances de base, on entend le savoir et le savoir-faire nécessaires dans la vie quotidienne pour participer activement à la vie sociale et économique et contribuer ainsi au bien-être de la société. A la différence des diplômes, qui ne permettent que l’évaluation formelle d’un niveau donné de qualification, les connaissances de base reflètent également les compétences².* On constate que les jeunes apprentis dans les secteurs techniques de pointe obtiennent d’aussi bons résultats que les élèves des écoles de maturité générale. Cela n’a rien d’étonnant si l’on met en rapport la définition de ce qu’on entend ici par “connaissances de base” et les manières d’apprendre que favorise précisément l’apprentissage dual.

Dans les performances de niveau “maturité générale” en mathématiques et en physique, la Suisse atteint un bon niveau en mathématiques et un niveau moyen en physique. Ce sont les différences selon le sexe qui frappent le plus. Les performances des jeunes femmes sont très

¹ “L’école au banc d’essai” Evaluation des compétences des élèves du secondaire I sur la base de l’enquête internationale TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) PNR33 et IRDP Neuchâtel 2000 P. 55

² “Les indicateurs 1999” op.cit. p.90

en deçà de celles des jeunes hommes, même quand l'accent spécifique de leur formation porte sur les mathématiques et les sciences. Ces résultats confirment la "timidité" que nous avons déjà signalée chez les filles et les femmes de Suisse face aux disciplines et études scientifiques et aux métiers techniques.

6.3.2. Evaluation des résultats: PISA

PISA est une évaluation internationale standardisée des compétences auprès des jeunes de 15 ans. Elle a lieu dans les écoles. 33 Etats y participent dont 28 sont membres de l'OCDE.

PISA englobe trois domaines: la compréhension de l'écrit (reading literacy), la culture mathématique (mathematical literacy) et la culture scientifique (scientific literacy). Les enquêtes suivent un cycle triennal. Un "thème central" fait l'objet d'un test plus approfondi lors de chaque cycle: la lecture en l'an 2000, les mathématiques en 2003 et les sciences naturelles en 2006.

La définition des trois domaines vise la maîtrise des connaissances et compétences nécessaires dans la vie d'adulte. De plus, l'évaluation des compétences transversales fait partie intégrante du projet.

Les résultats de PISA présentent:

- un **profil des compétences des jeunes** en comparaison internationale;
- des **indicateurs contextuels** permettant d'établir des liens entre les capacités des élèves et leurs caractéristiques personnelles, leur environnement familial et scolaire, ainsi que leur école en tant qu'institution;
- des **modifications des compétences** des élèves dans la durée¹.

L'Office fédéral de la statistique à Neuchâtel gère le projet. Une structure composée de responsables de l'éducation des différentes régions linguistiques organise la collaboration et la communication et favorise l'acceptation de la démarche. La Confédération et les cantons assurent son financement en commun. Comme pour TIMSS, il est prévu d'affiner les résultats pour une exploitation régionale et cantonale. La Suisse romande a étendu l'échantillonnage des classes de 9e année en vue d'obtenir des informations supplémentaires. La première enquête a eu lieu en mai 2000. 13'500 élèves ont participé aux tests: 65% en Suisse alémanique, 23% en Suisse romande et 12% en Suisse italienne.

Les premiers résultats tant nationaux qu'internationaux seront disponibles dans le courant de l'automne 2001.

6.3.3. Evaluation des réformes: la maturité générale

Deux démarches suivent l'introduction de la nouvelle réglementation de la maturité générale:

La **procédure de reconnaissance des titres** délivrés dans les écoles. Elle constitue le travail de la Commission suisse de maturité (CSM). Le contrôle de la qualité de la mise en oeuvre lui incombe; elle recense les difficultés, propose des solutions, veille à leur application et propose la reconnaissance lorsque la conformité avec le RRM est établie. Sont mis en évidence:

- l'élan de renouveau;
- la rupture - certains cantons inventent vraiment du nouveau - ou la continuité - d'autres donnent la préférence à une continuité rassurante;
- une certaine difficulté parfois dans la convergence des enseignements - la réunion des disciplines en domaines d'étude est encore parfois perçue comme un artifice pour diminuer le nombre de notes dans le certificat; pourtant elle exprime un espoir d'ouverture en vue d'une perception globale et cohérente de la nature (sciences expérimentales) d'une part, de la société (sciences humaines) d'autre part;
- la réduction de la durée de la scolarité à 12 ans pour la plupart des cantons - exceptions : Bâle-campagne, Genève, le Tessin, le Valais et Fribourg qui conservent 13 ans².

Actuellement les personnes certifiées de 20 ans représentent 18% en moyenne suisse.

Un **projet d'évaluation à l'échelon national** de l'application du nouveau règlement de reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM). La réalisation du concept, approuvé début 2001 par la Commission "formation générale" de la CDIP, est confiée à trois offices de recherche régionaux:

- "Bildungsplanung Zentralschweiz" (BIZ) à Ebikon/Lucerne
- Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) à Neuchâtel
- Ufficio studi e ricerche à Bellinzone.

Le financement est assuré conjointement par la Confédération (Office fédéral de l'éducation et de la science - OFES) et les cantons (CDIP).

¹ In : PISA.ch Info CDIP et OFS Neuchâtel 11/2000. Informations sous www.pisa.oecd.org et www.pisa.admin.ch

² Information extraite de "Rapport sur la mise en oeuvre de la réglementation sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale" de la CSM en 1999

Nous joignons dans l'**annexe 3** un document de présentation plus détaillé.

6.3.4. Evaluation des réformes: la maturité professionnelle

Deux types de démarche accompagnent l'introduction de la maturité professionnelle depuis sa création en 1995.

La **procédure de reconnaissance des titres** délivrés, le **suivi des formations**, le **conseil aux écoles** et le **développement de la maturité professionnelle**. Ces travaux sont confiés à la Commission fédérale de maturité professionnelle (CFMP);

La maturité professionnelle progresse à un bon rythme. En 1994, elle représente 0,5% par rapport à l'ensemble des certificats fédéraux de capacité (CFC) obtenus cette année-là; elle est attribuée à 93,4% d'hommes et 6,6% de femmes. En 2000, elle complète 13,2% des CFC pour 35% de femmes et 64,1% d'hommes.

Une **évaluation de l'introduction de la maturité professionnelle** pour les orientations technique et commerciale. L'Office fédéral responsable de l'époque (OFIAMS) charge l'Institut de pédagogie des sciences économiques (IWP) de l'Université de Saint-Gall de réaliser le mandat en collaboration avec la Société suisse pour la recherche appliquée en matière de formation professionnelle (SRFP).

Les résultats de ces travaux entrepris en 1995 sont disponibles¹. Nous joignons un résumé des principales observations dans l'**annexe 4**.

6.3.5. Evaluation des établissements: les systèmes de qualité

A tous les niveaux de l'enseignement/apprentissage apparaît cette préoccupation. Différents facteurs influencent le développement des systèmes de qualité au cours des cinq dernières années du siècle:

- l'évaluation des établissements semi-autonomes (par ex. les écoles primaires du canton de Zurich dans le cadre du projet TAV - "Teilautonome Volksschulen" cf. 8.5.4);
- l'élaboration d'un projet d'établissement avec ou sans but de certification (par ex. dans de nombreuses écoles professionnelles à travers le pays);
- la mise sur pied d'un projet régional (par ex. dans la Suisse du Nord-Ouest - NWEDK - sur le développement de la qualité au secondaire II - général et professionnel);
- une exigence légale (par ex. dans le secteur des hautes écoles);
- les propositions du New Public Management (elles séduisent aussi les milieux de l'éducation en Suisse).

Dans plusieurs cantons on s'apprête à introduire le salaire au mérite - ou on l'a déjà fait - pour les enseignants. Le système d'évaluation formative ou de la qualité² (SEFOQ) est né en réponse à ces tendances. Un concept est créé avec l'aide du Service pédagogique (PA) de l'association faîtière des enseignants de Suisse alémanique - LCH.

Les systèmes axés sur la documentation et la description sont généralement choisis dans un but de certification de l'établissement - comme par exemple ISO9000 dans les écoles professionnelles et Eduqua pour les institutions de formation continue.

Les systèmes axés sur le développement ont pour objectif de maintenir et/ou d'améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage dans l'établissement. Ils visent donc un processus et marquent des étapes. Le SEFOQ fait partie de cette catégorie caractérisée par la priorité

¹Pour une information plus complète: M. Martin-Jahncke fax 061 263 97 73 e-mail: bukom@eye.ch

²Information complémentaire : a.strittmatter@mail.tic.ch

accordée à l'auto-évaluation et aux feedback.

A des degrés divers, l'intérêt pour les systèmes de qualité existe dans toute la Suisse. Certains points de convergence ou de divergence apparaissent selon les milieux. L'introduction de pratiques systématiques d'auto-évaluation des enseignants et des écoles sont admises et prévues. Cette activité répond aussi à l'impératif de rendre des comptes aux autorités politiques. Personne ne conteste la nécessité d'améliorer le réseau d'information afin d'assurer de meilleures conditions de pilotage des divers systèmes éducatifs cantonaux. Restent en suspens la question des instruments et celle de la publication des résultats. Quelques cantons envisagent une évaluation externe périodique par des groupes d'inspecteurs (modèles: Pays-Bas, Grande-Bretagne). Cette pratique paraît séduisante bien que les résultats soient mitigés et les procédures en révision. Une autre proposition consiste à limiter l'évaluation externe au contrôle de l'auto-évaluation dans les cas problématiques.

Demeure une importante pomme de discorde: la procédure de qualification des enseignants. On peut procéder par des entretiens réguliers avec la direction de l'école ou avec les autorités politiques locales. Cette pratique suscite des réserves. L'alternative: mettre en oeuvre un instrument plus fin fondé sur le développement personnel ou assurer la procédure de qualification dans un espace protégé sur la base de l'auto-évaluation. Encore faut-il trouver et mettre en oeuvre des formes d'évaluation qui ne se contrarient pas les unes les autres¹.

6.4. Participation de la société au processus de changement

La réponse est paradoxale. De manière générale, il existe en Suisse une forte participation à la résistance au changement. Cela vaut pour l'éducation/formation aussi, avec la particularité que dans ce domaine, les résistances naissent surtout à l'intérieur du système - dans les milieux pédagogiques et au début du processus d'élaboration. Souvent la mise en oeuvre change le regard.

La complexité des structures de l'éducation et les diversités cantonales permettent difficilement aux "laïcs" de considérer une réforme ou de la replacer dans une perspective d'ensemble. La presse et les médias n'échappent pas à la règle. Ainsi l'information arrive-t-elle souvent au grand public sous une forme lacunaire, sectorielle et en mettant l'accent sur les freins et les difficultés. Dans ce contexte, la participation de la société au processus de changement est plutôt faible.

Au cours de la décennie écoulée, la participation des parents en tant que tels n'a pas fait de grands progrès. Ils sont peu impliqués dans les changements de l'école, sinon par leur participation à une commission scolaire ou à un conseil scolaire ou à une commission d'école pour le secondaire II. Mais ce sont là des mandats confiés par les partis politiques. Même si la compétence de parent est évidemment utile et appréciée dans ce cas, ces personnes font partie des autorités et exercent une fonction de surveillance et d'accompagnement. Elles peuvent donc à ce titre intervenir dans la mise en oeuvre des réformes.

Les associations de parents n'existent de loin pas partout. Elles doivent lutter pour être entendues. Leur reconnaissance officielle n'est pas assurée. Elles ne sont donc pas systématiquement consultées, à aucun niveau. Il faut dire qu'elles sont généralement peu représentatives et souvent transversales. Il est rare que des parents soient vraiment constitués en association autour d'une école. Cette fonction d'accompagnement est assurée par les organes cités plus haut. Actuellement on constate une volonté d'impliquer davantage les parents. La tendance à la semi-autonomie des écoles favorise cette évolution et devrait

¹Information résumée à partir d'un texte traduit d'A. Strittmatter, responsable du Service pédagogique LCH. In: "L'évaluation des systèmes éducatifs" Bulletin de la CIIP no. 8 Neuchâtel 2000

permettre de nouveaux partenariats.

En ce qui concerne les grands projets de la décennie écoulée, on peut dire que:

La création de la maturité professionnelle et des hautes écoles spécialisées reçoit surtout le soutien des partenaires sociaux et des partis politiques. Les associations professionnelles se montrent plus réservées. Les associations d'enseignants de tous les niveaux se révèlent plutôt positives, avec des motivations différentes.

La réforme de la maturité générale donne lieu à d'âpres discussions, à des projets nombreux et à des mois de négociations, en particulier avec les responsables de la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire (SSPES), l'association professionnelle des enseignants de lycée. Dans ses rangs militent à l'époque les plus fermes opposants au renouvellement de la maturité générale sous sa forme actuelle. La maturité a une tradition très ancrée en Suisse. Elle n'a reçu depuis le XIXe siècle qu'un certain nombre de retouches "cosmétiques". Il est par exemple devenu possible au cours du XXe siècle de faire une maturité sans latin, avec les mathématiques et les sciences comme points forts. Dans les années septante s'y ajoute une orientation "langues vivantes" et finalement apparaît encore l'orientation "économique". Entre l'écoute et un minimum de contrainte, la CDIP et la Confédération entérinent finalement le projet d'une "nouvelle maturité" dans le RRM de 1995.

Durant les cinq dernières années, le rythme des réformes en cours et à venir s'accélère au secondaire II. La mise en oeuvre du RRM et du plan d'études cadre qui l'accompagne dans les écoles de maturité prend son rythme de croisière et les tumultes s'appaisent. Les jeunes générations d'enseignants sont davantage en contact avec leurs collègues des écoles en amont et des autres filières du secondaire II. Les écoles de maturité générale quittent peu à peu leur statut d'insulaire au sein des structures éducatives cantonales.

Il en est de même, mais depuis plus longtemps, pour l'université au sein de la société.

B. Contenu de l'éducation et stratégies d'apprentissage pour le XXI^e siècle

7. Développement des programmes de formation

7.1. Principes et perspectives

Les plans d'études récemment introduits - ou qui le seront bientôt - sont marqués par une évolution qui a commencé à la fin des années quatre-vingts. Elle se caractérise par le "passage à l'acte" systématique concernant un certain nombre d'idées essentielles sans être forcément nouvelles. La manière dont elles sont formalisées et exploitées, par contre, est fréquemment ressentie comme telle. Voici quelques caractéristiques:

- L'affirmation d'une **conception globale de l'éducation/formation axée sur l'acquisition de compétences** prioritaires à développer à tous les niveaux dans une perspective curriculaire.
- La **place des disciplines** au sein de réseaux:
 - de disciplines apparentées (domaines d'étude)
 - interdisciplinaires (champs d'apprentissage)
 - thématiques (pédagogie du projet).
- L'importance prise par **les savoir-faire et les savoir-être aux côtés des savoirs** dans les disciplines, domaines d'étude et dans la dimension interdisciplinaire.
- Une **conception globale de la formation des enseignants** de tous les degrés, dans la phase initiale comme dans la formation continue.
- Un renouvellement des **plans d'études cantonaux de la scolarité obligatoire** centré sur :
 - les apprenants, leur progression et leurs résultats
 - de nouvelles formes d'enseignement/apprentissage/évaluation et d'organisation
 - une plus grande autonomie des établissements.
- L'introduction de **plans d'études cadre "nationaux" pour le secondaire II**; ils relèvent de la compétence intercantonale (CDIP) pour l'enseignement général - écoles de maturité générale et écoles de degré diplôme - et de la compétence fédérale pour la formation professionnelle - écoles professionnelles (apprentissage uniquement) et écoles de maturité professionnelle (double qualification).
- Le **développement de l'évaluation** au niveau :
 - des apprenants par la prise en compte de l'évaluation formative et de l'auto-évaluation;
 - des enseignants et des établissements par le biais de l'auto-évaluation, de la création de systèmes de gestion de la qualité et de l'évaluation par des tiers.

7.1.1. Processus de prise de décision et collaboration régionale

Au niveau de la scolarité obligatoire, la décision concernant les programmes d'études incombe au "ministère" de l'éducation de chaque canton. Il fixe aussi les marges de liberté laissées aux communes ou aux établissements scolaires. Les finalités et l'éthique qui sous-tendent les programmes d'études cantonaux sont fixées dans la loi scolaire cantonale. Beaucoup de cantons suisses disposent d'une structure de recherche et de développement scolaire ou bien au moins d'une personne responsable, selon les dimensions du canton. Ces structures dépendent des services administratifs du "ministère" cantonal de l'éducation. L'introduction des réformes et les travaux de développement leur sont confiés, de même que l'accompagnement et l'évaluation des projets. Les besoins particuliers ou transitoires font l'objet de mandats à des personnes compétentes - enseignants, chercheurs, consultants - ou à des institutions de recherche, ceci en fonction de la tâche et pour une durée limitée. Les enseignants restent des partenaires essentiels.

En Suisse centrale, les programmes d'études de l'école primaire sont les mêmes dans tous les cantons et les mêmes moyens d'enseignement sont utilisés. L'implantation près de Lucerne du Service de planification de la formation de Suisse centrale (BIZ)¹ est un élément déterminant, mais sans doute également le fait que de petits cantons sont regroupés autour de Lucerne.

En Suisse orientale, les travaux des cantons disposant de l'infrastructure de recherche et de développement nécessaires (Zurich, Saint-Gall) inspirent les autres cantons. En Suisse du Nord-Ouest, la coordination passe par des expérimentations en commun² (domaines des nouvelles formes d'enseignement/apprentissage ou de la gestion de la qualité, par exemple). Les cantons de Berne (1999) et d'Argovie (2000) mettent en oeuvre actuellement leurs plans d'études renouvelés pour la scolarité obligatoire.

Depuis la restructuration des organes de la CDIP-CH en 1995, les régions de Suisse alémanique resserrent leurs liens de proximité autour de problèmes communs: les langues, la construction des HES et des HEP, l'introduction de la maturité professionnelle, etc. Le projet de constituer un "espace pédagogique alémanique" est à l'ordre du jour.

En Suisse romande, un programme d'études pour la scolarité obligatoire, conçu entre 1972 et 1986 (CIRCE I, II et III) est à la base des plans d'études cantonaux actuels pour l'ensemble de la scolarité obligatoire. Il fixe des objectifs et des contenus pour l'école primaire mais se limite à des contenus différenciés en "fundamentum" et "extension" dans les diverses disciplines au secondaire I. Il constitue depuis longtemps un lien invisible entre les cantons, au niveau des contenus de l'enseignement et sur le plan pédagogique. Mais la pédagogie et la didactique n'évoluent pas que par le biais des plans d'études, les changements de moyens d'enseignement exercent leur influence. Ils constituent des occasions de contacts entre les praticiens délégués, qui à leur tour consultent leurs collègues dans les cantons.

Exemples récents parmi d'autres: des moyens communs pour l'enseignement des mathématiques, un choix entre deux moyens seulement pour l'allemand et un projet sur l'éducation aux "citoyennetés"³. L'implantation de l'Institut romand de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) à Neuchâtel joue évidemment un rôle déterminant dans ces processus. L'IRDP et le Secrétariat général de la CIIP-SR-TI se partagent en outre les locaux d'un même immeuble. Cela crée d'autres relations de proximité. Autre action à un niveau différent: depuis 15 ans, les formateurs des enseignants du secondaire I et du

¹Bildungsplanung Zentralschweiz (BIZ)

²"Erweiterte Lehr- und Lernformen" (ELF) et "Qualitätsentwicklung auf Sekundarstufe II"

³"Education aux citoyennetés" Actes du colloque 1998-1999 M. Nicolet et D. Rouyet CIIP Secrétariat général CIIP Neuchâtel 2000

secondaire II bénéficient d'une formation par modules sur le plan romand. Récemment les formateurs des enseignants du préscolaire et du primaire les ont rejoints. A nouveau se créent à travers cette formation commune des liens qui apportent leur contribution à l'espace pédagogique romand.

Les sections suivantes renvoient avant tout à des exemples qui illustrent des tendances actuelles. Ils sont complétés par des documents en annexe.

7.2. Planification et conception

7.2.1. Un exemple prometteur: le "Projet PECARO"¹

A l'origine de ce projet de plan d'études cadre romand, le point 2 du programme d'activités 1997-2000 de la CIIP-SR-TI:

Consolider et mettre à jour les acquis en matière d'harmonisation des plans d'études de l'école enfantine et de la scolarité obligatoire.

- 2.1 *Engager une relecture critique et un ajustement des plans d'études (CIRCE I, II, III) aux exigences actuelles en vue de l'adoption officielle, dans tous les cantons, de plans d'études cadre identiques pour l'ensemble de la scolarité obligatoire, dans les disciplines de base au moins.*
- 2.2 *Mettre en place un dispositif de suivi des plans d'études cadre.*
- 2.3 *Articuler le développement d'une plus grande autonomie des établissements scolaires avec la notion de plans cadre.*
- 2.4 *Organiser, en principe annuellement, un "colloque" chargé de faire le point, en Suisse romande et au Tessin, sur une question pédagogique d'importance.*

Le projet mûrit à travers les réflexions et les rencontres à divers niveaux² mais surtout à travers les travaux de la Commission pédagogique de la CIIP-SR-TI, nouvellement créée.

Le coup d'envoi officiel est donné en novembre 1999 par une Déclaration sur les finalités de l'Ecole publique³. En février 2000, la Conférence publie une Déclaration d'intentions. Il s'agit là d'un texte de référence⁴, appelé à guider le projet de la conception à la mise en oeuvre dans tous les cantons, en passant par son adoption espérée pour fin 2003.

Le PECARO est conçu comme un ensemble modulaire, développé en six documents officiels relativement indépendants afin de rendre possible un grand nombre de travaux en parallèle.

Le module 1 contiendra les déclarations d'intentions concernant la politique d'éducation/formation poursuivie.

Le module 2 décrira le projet éducatif lui-même et les valeurs auxquelles il renvoie.

Le module 3 constituera le programme d'études. On y trouvera la définition des disciplines et les contenus d'enseignement.

Le module 4 définira les résultats attendus à la fin de chacun des deux premiers cycles (-2+2 et 3 à 6) et les socles de compétences au degré 9.

Le module 5 posera les fondements didactiques en terme d'organisation et d'évaluation.

¹"Les contours du plan d'études cadre romand - Projet PECARO" Comité de rédaction du PECARO Secrétariat général CIIP Neuchâtel 2001

²"Des plans d'études échelonnés pour des enseignants créatifs" Jacques Weiss in: Education et recherche 2/1999 P.161-171

³"Politiques de l'éducation et chemins de traverse" Bulletin de la CIIP 5/1999 P.51. Peut être consulté sur le site www.ciip.ne.ch

⁴"Vers un plan d'études cadre pour la Suisse romande" Secrétariat général de la CIIP Neuchâtel 1999 P.4

Le module 6 concernera les outils de formation et la formation initiale et continue des enseignants.

La base conceptuelle du projet et les règles d'écriture devraient être disponibles à fin 2001. Ces précisions sont contraignantes pour les travaux des différents groupes qui débiteront ensuite. Mais s'agissant d'un projet qui se veut évolutif et jamais clos même après sa mise en oeuvre, elles ne doivent pas être perçues comme des directives rigides mais comme des limites susceptibles de s'affiner au cours des travaux.

Les responsabilités sont distribuées selon deux axes:

- une structure de conception composée d'un comité de rédaction (7 membres), de la Commission pédagogique (forum de 20 personnes) et d'experts scientifiques.
- une structure avec des tâches plus spécialisées (50 personnes réparties en sous-groupes), un groupe forum composé de 150 délégués des différents milieux concernés et d'environ 20 experts scientifiques pour accompagner les sous-groupes dans leur travail.

Comme toujours en Suisse, l'élaboration d'un plan d'études ou d'un programme quel qu'il soit fait appel à un grand nombre de personnes et s'échelonne dans le temps. Même si la période de maturation a dorénavant tendance à se raccourcir, les visionnaires pressés n'y trouvent toujours pas leur compte.

La démarche que propose le projet PECARO s'inscrit dans la voie coopérative de régulation des systèmes cantonaux. Elle est basée sur l'adhésion à un projet, aux finalités et aux valeurs qu'il véhicule et postule ainsi l'engagement à le réaliser.

Nous joignons dans l'**annexe 5** les principes généraux, le plan d'action ainsi qu'une visualisation du caractère interactif du PECARO.

7.2.2. Un exemple actuel: les objectifs d'apprentissage et le nouveau plan d'études du canton de Genève¹

Le début des travaux date du milieu de la dernière décennie. Il ne s'agit pas d'une démarche en solitaire, qui serait incompatible avec celle du PECARO. Au contraire, le projet romand, tout en poursuivant son propre développement, bénéficie du travail déjà accompli. Des ajustements seront peut-être nécessaires à Genève par la suite, mais les nouveaux projets pédagogiques sont tous évolutifs. L'époque où l'on fixait des directives valables pour une longue période est révolue.

La mise en oeuvre a débuté partiellement en 2000 et sera généralisée dès la rentrée 2001. Les enseignants, outre leur participation dans les groupes de travail lors de l'élaboration du projet² et l'information reçue aux diverses étapes, ont la possibilité de faire appel à la formation dont ils ont actuellement besoin.

Dès 2003-2004, la mise en oeuvre devra être liée à un projet d'établissement. Les écoles accéderont ainsi à une plus grande autonomie.

Nous joignons dans l'**annexe 6** l'avant-propos et l'introduction aux "Objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise".

¹"Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise" et "Plan d'études du cycle d'orientation" Département de l'instruction publique Genève 2000

²"Redéfinition de l'ensemble des curriculums au cycle d'orientation de Genève: 4 postulats à retenir" Pierre Varcher in: Education et recherche 2/1999 P. 188-203

7.2.3. En attendant le PECARO: la grille horaire de la scolarité obligatoire dans le canton de Neuchâtel¹.

Nous joignons dans l'**annexe 7** ce bref document qui contient un exemple de grille des disciplines et de répartition possible des périodes d'enseignement. Celles-ci sont de 45 minutes. Les dotations peuvent varier d'un canton à l'autre, mais raisonnablement. Les commentaires du document montrent aussi comment une situation cantonale peut évoluer à sa façon, en accord avec un ensemble plus grand: ici la région².

7.2.4. Un projet évolutif au niveau du pays: le PEC-MP³

Nous avons choisi de présenter de manière plus détaillée le projet de formation de la maturité professionnelle. C'est une création de la dernière décennie d'une part. Un nouveau programme d'études cadre va être introduit incessamment d'autre part. La maturité professionnelle est donc aussi une illustration de ce qu'on entend par "projet évolutif". Sur la base des expériences faites depuis sa création, une nouvelle ordonnance est émise en 1998. Elle va vers plus d'unité entre les diverses orientations et demande un programme d'études cadre unique. Les disciplines, comme pour la maturité générale, sont réparties en branches fondamentales, spécifiques et complémentaires.

		Orientations			
Branches fondamentales		technique	commercia le	artisanale	artistique
Langues	première langue nationale	240	240	240	240
	deuxième langue nationale	120	120	120	120
	troisième langue	120	120	120	120
Société	histoire et institutions politiques	120	120	120	120
	économie politique, économie d'entreprise, droit	120	320	240	120
Mathématiques	mathématiques	360	160	280	200
Branches spécifiques					
	physique	160			
	chimie	80			
	comptabilité		160	120	
	information et communication		80	80	120
	création, culture et art				280
Branches complémentaires		120	120	120	120
Total (minimum)		1440	1440	1440	1440

Grille de répartition des branches de la maturité professionnelle

Les deux langues étrangères (deuxième langue nationale et troisième langue) ont chacune une

¹"Fil rouge" Bulletin du Département de l'instruction publique et des affaires culturelles (DIPAC) Année scolaire 2000-2001 No.56 avril 2001 n P. 12 à17

²Cf. aussi le processus analogue concernant la HEP-BEJUNE et le cadre défini par les recommandations de la CDIP-CH

³Programme d'études cadre pour la maturité professionnelle OFFT Berne 2001. Ce document peut être consulté/téléchargé sous www.bbt.admin.ch

dotation minimale de 120 leçons en tant que branches fondamentales. Selon le choix de branche complémentaire des apprenants, cette dotation peut s'étoffer de 120 leçons supplémentaires, en vue de l'obtention d'un diplôme international de langue. Les branches complémentaires servent ainsi à renforcer les branches fondamentales et spécifiques (par ex. les langues en général, information et communication pour l'orientation technique, les sciences expérimentales pour l'orientation commerciale). Mais elles permettent également aux écoles d'élargir leur offre de cours (par ex. la musique, l'histoire de l'art, le marketing, l'écologie).

L'orientation commerciale présente un cas particulier - nous l'avons déjà signalé. Les branches fondamentales et les branches spécifiques sont souvent les mêmes. Ils s'ensuit un enseignement étendu et approfondi dans ces disciplines. Toutefois il existe une voie scolaire et une voie par apprentissage pour la maturité professionnelle. Il s'agit donc d'équilibrer différemment les programmes selon le temps passé à l'école.

	Enseignement obligatoire et enseignement de maturité professionnelle	et pour employés de commerce	dans les écoles de commerce reconnues
Branches fondamentales			
langues	première langue nationale	240	480
	deuxième langue nationale	240	240
	troisième langue	240	240
société	histoire et institutions politiques	160	160
	économie politique, économie d'entreprise, droit	320	360
mathématiques	mathématiques	160	240
Branches spécifiques			
	comptabilité	280	280
	informatique et communication	120	440
Branches complémentaires	pour branches à option et / ou diplômes de langue	160	640
	gymnastique et sport	240	360
	Total (maximum)	2160	3440

Grille de répartition des disciplines dans la formation commerciale avec maturité professionnelle

A titre de comparaison, nous présentons ci-dessous le choix de disciplines de la maturité générale.

Disciplines fondamentales	Options spécifiques	Options complémentaires
<ul style="list-style-type: none"> - langue première - 2e langue nationale - 3e langue (3e langue nationale ou anglais ou langue ancienne) - mathématiques - domaine des sciences expérimentales avec un enseignement obligatoire en physique, chimie et biologie - domaine des sciences humaines avec un enseignement obligatoire en histoire et géographie, ainsi qu'une introduction à l'économie et au droit - les arts visuels et/ ou la musique 	<ul style="list-style-type: none"> - langues anciennes (latin et/ou grec) - une langue moderne (3e langue nationale, anglais, espagnol ou russe) - physique et application des mathématiques - biologie et chimie - économie et droit - philosophie/pédagogie/psychologie - arts visuels - musique 	<ul style="list-style-type: none"> - physique - chimie, - biologie, - application des mathématiques - histoire - géographie - philosophie - enseignement religieux - économie et droit - pédagogie/psychologie - arts visuels - musique - sport.

Disciplines fondamentales et à option de la maturité générale selon le RRM¹

Il faut compter pour la maturité générale avec des programmes qui comprennent entre 30 et 35 heures hebdomadaires. Mais attention: comparaison n'est pas raison si l'on omet de tenir compte de l'autre volet de la maturité professionnelle: les apprentissages, le vécu dans l'entreprise et l'acquisition d'une "culture professionnelle" ainsi que les cours théoriques professionnels, également dispensés durant les deux jours passés à l'école. Le "volet culture générale" présenté plus haut n'est donc qu'une partie de la formation.

¹Ordonnance du Conseil fédéral /Règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM) DFI / CDIP Berne 1995 Art.9

Les deux maturités renvoient bien à des formations “différentes mais de même valeur”.

Nous joignons dans l'**annexe 8** une brève information complémentaire sur des aspects choisis du PEC-MP.

7.3. Stratégies d'enseignement/apprentissage

7.3.1. Rechercher l'équilibre: formes “classiques” et “nouvelles”

Un répertoire d'exemples concernant les expérimentations conduites dans l'ensemble des cantons entre 1990 et 1995 donne une image assez complète des préoccupations pédagogiques du préscolaire à la fin du secondaire II au cours du premier lustre de la décennie¹. A la fois catalogue de projets concrets et rapport de tendances, ce dossier présente un inventaire de la diversité comme base d'évolution et complément indispensable du quotidien scolaire. S'agissant des tendances communes aux innovations, l'enseignement/apprentissage tend actuellement vers une uniformisation des objectifs généraux, c'est-à-dire que les mêmes priorités se retrouvent à tous les niveaux de la formation, dans le monde du travail et dans la formation continue.

On vise le développement ou la consolidation de compétences générales, dites “personnelles”, “sociales” et “spécialisées” à travers l'acquisition et l'utilisation de savoirs et de savoir-faire fondamentaux et spécifiques et si possible, d'un savoir-être en accord. Cette triade est par exemple à la base des idées-force des récents plans d'études du canton de Berne. Les nouvelles formes d'enseignement/apprentissage y trouvent tout naturellement leur place.

Il faut préciser que le défi à relever n'est pas le remplacement des stratégies et contenus traditionnels par d'autres formes d'enseignement/apprentissage mais la recherche d'un équilibre autour de l'introduction systématique de nouvelles formes de travail à titre de complément, d'élargissement, voire de renforcement. Exemples: le nouveau programme d'études cadre pour la maturité professionnelle précise que 10% des activités d'enseignement/apprentissage seront d'ordre interdisciplinaire; les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise visent des compétences transversales à travers des activités disciplinaires.

On constate également à tous les degrés l'insistance sur les compétences de base et leur renforcement à travers divers savoirs disciplinaires ou interdisciplinaires.

7.3.2. Enseigner/apprendre autrement

Nous nous limitons ici à mentionner quelques formes d'enseignement/apprentissage que l'on peut observer dans le quotidien scolaire. Elles sont avant tout centrées sur les apprenants. Elles ont pour but:

- de faire acquérir la capacité d'agir avec des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, seul ou au sein d'une équipe (études de cas, résolution de problèmes, etc.);
- de développer la capacité d'écoute et d'expression personnelle au sein d'un groupe (apprentissage collectifs, interactifs ou “monitoring”, capacité de gérer des conflits);
- d'élargir l'enseignement frontal à la participation des apprenants (interventions structurées, feedback systématique ou alors exposé, compte-rendu, récit, présentation de rapports et autres, etc.);

¹“Nouvelles formes d'enseignement et d'organisation scolaire “ Dossier 34B CDIP Berne 1995

- de permettre une meilleure gestion des apprentissages dans des classes hétérogènes et multiculturelles (apprentissage individuels, différenciation des tâches, apprentissage global des langues, tutorat entre élèves;

- d'améliorer la motivation des apprenants en permettant à chacun de reconnaître ses progrès/lacunes (dans un processus d'apprentissage, un produit personnel ou/et par l'auto-évaluation);
- d'acquérir diverses méthodes de travail individuelles ou de groupe (ateliers, pédagogie du projet, approfondissement thématique ou exemplaire, etc.).

Les informations fournies sur "l'état pédagogique" du pays en 1995 dans le dossier cité restent actuelles¹. Mais dorénavant la tendance générale est au passage du stade expérimental à l'intégration systématique dans les plans d'études et à la concrétisation dans l'enseignement/apprentissage. Les retombées des expériences faites ont un effet facilitateur.

7.3.3 Former les enseignants autrement

Un tableau très complet de la formation des enseignants de tous les degrés telle qu'elle est pour l'instant encore en vigueur figure dans le "Rapport national" de 1996².

Les travaux en cours depuis 1995 dans l'ensemble du pays pour édifier les hautes écoles pédagogiques (HEP) sont présentés ici en parallèle, à travers l'exemple du réseau BEJUNE (Berne francophone, Jura et Neuchâtel).

Toutes les HEP ne formeront pas toutes les catégories d'enseignants. Conformément aux recommandations de la CDIP, plusieurs modèles sont possibles³. Environ un tiers des futures HEP se limiteront aux enseignants du préscolaire/primaire (ex. Bâle-ville + Bâle-campagne, Thurgovie), un quart formera en outre les enseignants du secondaire I (ex. HEP de Suisse centrale), enfin la moitié d'entre elles formeront les corps enseignants de tous les degrés (ex. Vaud, BEJUNE).

Dans ce dernier modèle, la formation des enseignants du préscolaire/primaire se déroule entièrement en HEP, celle des enseignants du secondaire I et II, à l'université pour la partie scientifique, dans la HEP pour la partie professionnelle. Les cantons de Berne et de Genève concentrent quant à eux l'ensemble des formations à l'université. A Genève, les premiers diplômés du préscolaire et du primaire sont déjà entrés en fonction; à Berne le projet est en dernière phase d'élaboration.

Les travaux sont plus avancés en Suisse romande qu'en Suisse alémanique. En effet, dans les cantons francophones de Genève, Vaud, Neuchâtel et Jura, la maturité générale est la condition d'admission à la formation d'enseignant depuis longtemps. Il s'agit de transformer les anciennes "écoles normales" du tertiaire professionnel (et non pas du secondaire II) en institutions de niveau universitaire - sur le modèle des hautes écoles spécialisées (HES). La transformation est donc relativement simple au plan des structures. Le concept de formation, par contre, est entièrement à repenser, les contenus également, en fonction des réformes et de l'évolution sociale de la dernière décennie. La HEP vaudoise et la HEP-BEJUNE entrent en activité à la rentrée 2001.

La plupart des diplômes actuels d'enseignement sont dorénavant reconnus sur le plan suisse grâce aux règlements élaborés pour les différents types de diplôme sur la base de l'Accord intercantonal sur la reconnaissance des diplômes⁴. Les futurs diplômés HEP seront

¹Pour les mathématiques, voir aussi : "Nouvelles formes dans l'enseignement des mathématiques" Dossier 26 CDIP Berne 1993

²"Rapport national de la Suisse" Conférence internationale de l'éducation 45e session Genève 1996 CDIP Berne 1996 P.43 à 69

³Recommandations relatives à la formation des enseignants et à la création de hautes écoles pédagogiques CDIP Berne 1995

⁴ Cf. les divers règlements établis à partir de 1997 par les groupes de travail de la CDIP.

“helvétocompatibles” dans la mesure où la CDIP reconnaît l'école qui les délivre comme HEP. En outre, la reconnaissance européenne des titres se fera sur la base de la conformité des diplômes CDIP¹.

¹cf. Accord sur la reconnaissance des diplômes de fin d'études op. cit. 1993

7.3.4. Un projet en réseau: la HEP-BEJUNE

La HEP-BEJUNE constitue un projet global de formation, conforme aux recommandations de la CDIP. Deux sortes de diplômes certifient la formation initiale:

- "enseignant diplômé des degrés préscolaire et primaire (CDIP)"
- "enseignant diplômé pour le degré secondaire 1 et les écoles de maturité (CDIP)".

La HEP-BEJUNE présente les caractéristiques principales suivantes:

- elle se compose d'un réseau d'institutions dans trois sites différents: La Chaux-de-Fonds (Neuchâtel), Porrentruy (Jura) et Bienne (Berne francophone);
- dès 2003-2004, elle devrait atteindre la masse critique de 300 étudiants en formation initiale;
- toutes les catégories d'enseignants se retrouvent sous le même toit dans chacun des cantons, qu'il s'agisse de la formation initiale ou continue; un centre documentaire et multimédias complète la structure;
- la formation est modulaire et évaluée en crédits "ECTS";
- certains cours ou activités sont communs aux différentes catégories d'enseignants;
- la mobilité est assurée par la décentralisation des lieux de formation; certains cours-bloc ont en effet lieu à l'intention de candidats des trois cantons;
- comme dans les HES, la recherche appliquée fait partie du mandat de la HEP;
- le financement est assuré par les 3 cantons du réseau.

Les finalités du projet peuvent se résumer ainsi :

- Formation globale des enseignants en deux filières: préscolaire/primaire et secondaire I/II. Une part importante d'activité doit être commune aux deux filières. La mobilité professionnelle des enseignants au sein de leur filière doit être assurée par la formation continue.
- Approche de la formation fondée sur la transformation de compétences larges vers la construction progressive de compétences professionnelles. On vise à développer une approche réflexive.
- Insertion de tous les dispositifs d'apprentissage dans un contexte et une perspective systémique. Ils renvoient constamment à la cohérence entre formation initiale et formation continue.
- Pratique de la recherche appliquée en tant qu'élément de la formation.

Pour plus de précisions, nous joignons dans l'**annexe 9** des extraits du rapport du Groupe de pilotage de la HEP-BEJUNE¹.

7.3.5. Formation continue des enseignants

Au vu de toutes les réformes en cours, la formation continue des enseignants est essentielle. Comme dans tous les autres secteurs du quaternaire, elle est dispersée - disons pour simplifier - entre les offres cantonales et nationales. Un bilan de son adéquation était donc nécessaire.²

Il ressort que les enseignants tiennent à jour leurs connaissances scientifiques plutôt par des

¹"Premier rapport du groupe de pilotage adressé au comité de direction, suivi des modifications apportées à la suite de la procédure de consultation Bienne 1999. Ce document peut être consulté/téléchargé sous www.hep-bejune.ch

²"Formation continue des enseignants en Suisse", chapitres 6 et 7 en traduction française, tirés de "Lehrerweiterbildung in der Schweiz" C. Landert Verlag Rüeger Zurich 1999. Peuvent être obtenus au Secrétariat de la CDIP à Berne.

démarches individuelles. Il manque évidemment l'aspect de la discussion en commun. Dans la plupart des cantons, des centres de formation continue offrent des cours qui sont largement fréquentés par les enseignants du préscolaire/primaire et de plus en plus fréquemment par ceux du secondaire I. La Société suisse de perfectionnement pédagogique (SSPP) recrute essentiellement dans les mêmes milieux mais offre des cours dans les diverses langues nationales.

Au secondaire II, la formation individuelle sur projet est également pratiquée. Il s'y ajoute la formation interne aux établissements qui a connu un réel développement durant cette décennie, en particulier dans les écoles de maturité générale. Elle peut être thématique sous la conduite d'un animateur ou dépendre de la réunion d'enseignants autour d'un projet innovateur.

Au plan suisse, le Centre de perfectionnement des professeurs de l'enseignement secondaire (CPS) accompagne depuis le départ tant la réforme structurelle de la nouvelle maturité générale (RRM) que la réforme pédagogique du plan d'études cadre (PEC-MAT). Certaines fois, les cours ont lieu par région linguistique.

Les innovations concernant la culture générale dans les écoles professionnelles et les écoles de maturité professionnelle, par contre, bénéficient des mesures de soutien offertes par les trois Instituts suisses de pédagogie pour la formation professionnelle (ISFPF)¹. Le CPS et l'ISFPF informent les milieux respectifs auxquels ils s'adressent des offres de cours proposées par l'autre institution. D'autre part, la formation continue de tous les enseignants est appelée à se développer dans le cadre des HEP. Mais là encore son évolution dépendra de l'aspect sectoriel ou global du projet de chaque nouvelle institution.

Dans une perspective prospective, le rapport Landert propose deux principaux modèles, en analyse les avantages et les inconvénients et conclut par un certain nombre de recommandations.

- *Le scénario **développement à partir des bases existantes** :*

*Ce scénario part de la conviction que les systèmes de formation continue que l'on trouve en Suisse, du moins sous leur forme actuelle, forment les bases sur lesquelles se construiront les systèmes de l'avenir. Le concept de **développement** caractérise le mieux ce modèle, car il implique à la fois le maintien de l'acquis et le changement. Dans ce cas de figure, l'hypothèse est faite que le développement de la formation continue peut se faire à partir de ce qui existe déjà, les changements n'étant finalement que de nature ponctuelle.*

- *Le scénario **transformation du modèle existant** :*

*Bien que ce scénario ne puisse ignorer complètement ce que l'histoire de la formation continue nous a appris, il doit s'efforcer d'empêcher - par une **mise entre parenthèses** de l'histoire ainsi que des modèles de comportement et des procédés en cours actuellement - que de nouvelles propositions ne se sentent par trop contraintes par ce qui existe déjà. Cet oubli du "déjà là" a pour l'essentiel une raison didactique; il doit faciliter l'esquisse d'un modèle dont certains aspects importants sont entièrement nouveaux².*

Le premier modèle est classique. Il indique la voie que prennent généralement les réformes en Suisse: celle du changement dans la continuité qui intègre les éléments hétéroclites que l'on

¹Comprenant 3 sites - Bellinzzone, Zollikofen et Lausanne - cette structure relève de la Confédération. Elle assure également la formation initiale des maîtres professionnels et celle des enseignants de culture générale selon la formule "en emploi", c'est-à-dire parallèlement à l'exercice de la profession.

²"Formation continue des enseignants" op.cit. P.199

ne sait pas où placer.

La création des HEP, des HES et de la maturité professionnelle implique au contraire une rupture de l'état précédent, nous l'avons vu. Elle provoque la redistribution des offres éducatives sur les différents degrés. Il s'ensuit des modifications dans les liens horizontaux et verticaux et de multiples changements de perspective pour l'ensemble du système d'éducation/formation. Ainsi la formation continue des enseignants devrait-elle impérativement être la première à tirer les conséquences des changements et proposer des offres ciblées sur les besoins des participants et négociées avec eux. Se centrer sur la transformation du modèle existant semble bien être le choix à faire si l'on veut assurer aux nombreuses réformes en cours un développement durable.

A titre d'information plus précise, nous joignons dans l'**annexe 10** les propositions et recommandations du rapport Landert.

7.4. Politique et instruments d'évaluation des élèves

7.4.1. Evaluation sommative

Conformément au système fédéraliste d'éducation/formation, il n'existe pour l'instant pas de normes standardisées définies au niveau du pays pour la scolarité obligatoire. Le canton et/ou les établissements scolaires et les enseignants partagent la responsabilité des exigences posées aux élèves. Pour l'enseignement des mathématiques¹ et des langues nationales², les grandes lignes des compétences attendues à la fin de la scolarité obligatoire sont définies sans être contraignantes. Le projet de recommandations de la CDIP, pour toutes les langues enseignées cette fois, doit être considéré actuellement comme le nouvel instrument d'évolution. Il en est de même des outils d'évaluation contenus dans la version suisse du Portfolio européen des langues³.

Les enseignants évaluent les acquisitions dans les disciplines ou les domaines d'études en fonction des objectifs du plan d'études ou du programme scolaire. Le contrôle est continu. Suivant les cantons, l'année scolaire se divise en trimestres ou en semestres. Les épreuves communes à toutes les classes du degré 9 que certains cantons pratiquent donnent plutôt des indications aux enseignants sur l'adéquation de leur enseignement aux contenus des programmes d'études que sur le niveau atteint par les élèves. Les épreuves communes décidées et conçues par des groupes d'enseignants dans un même collège donnent des informations plus fiables sur les performances des élèves. Les épreuves cantonales sont peu fréquentes en Suisse. Là où elles existent, elles sont des instruments de sélection (intersection primaire/secondaire I ou secondaire I/secondaire II, par exemple).

Les examens de maturité générale sont en principes propres à chaque établissement. Dans la formation professionnelle également, où les examens étaient centralisés par région ou par canton jusqu'aux années récentes, on assiste maintenant à une évolution en sens inverse, c'est-à-dire vers la décentralisation. Le principe "Qui enseigne, teste" est devenu le mot d'ordre pour la maturité professionnelle mais aussi pour les autres secteurs de la formation professionnelle.

¹"Espaces de liberté -lignes directrices - points de convergence : l'enseignement des mathématiques durant la scolarité obligatoire" Dossier 49 CDIP Berne 1998

²"Points de rencontre à la charnière des scolarités obligatoire et postobligatoire. Modèle suisse. L'enseignement des langues vivantes dans la Suisse plurilingue" Etudes et rapport 2. CDIP Berne 1987

³Les grilles d'évaluation des compétences peuvent être consultées/téléchargées sous www.portfoliolangues.ch

La nouvelle génération des plans d'études précise fréquemment les conditions d'évaluation en concordance avec les objectifs (Genève) ou les exigences (Berne). Il s'ensuit déjà - ou devrait progressivement s'ensuivre - davantage de transparence et une meilleure comparabilité concernant les objectifs atteints.

De manière générale, l'évaluation a d'abord évolué au degré primaire. Sa fonction s'est en outre diversifiée au cours de la dernière décennie. Dans certains cantons, les notes chiffrées ne sont introduites qu'à la fin du primaire. Des appréciations les remplacent et/ou des codes avec des lettres.

Indépendamment du système de notation en vigueur, l'innovation essentielle reste sans doute l'introduction de l'évaluation formative aux côtés de l'évaluation sommative.

7.4.2. Evaluation formative et auto-évaluation

En relation avec les nouvelles formes d'enseignement/apprentissage, l'évaluation est remise en question au cours de la dernière décennie. L'accent est mis sur:

- l'élève, ses apprentissages, l'organisation de son travail et plus récemment, sur sa capacité à s'auto-évaluer, à en parler avec l'enseignant dans une perspective formative qui permet d'envisager des mesures de remédiation, de consolidation ou d'extension;

- l'évolution du rôle de l'enseignant entre les séquences où il reste un transmetteur de connaissances et celles où il assume une fonction plus individualisée de "conseiller en apprentissage". S'y ajoute la capacité de travailler en équipe au sein de l'établissement;
- le renforcement de l'école comme lieu important de socialisation des enfants et des adolescents;
- la redéfinition des relations famille-école.

Deux exemples permettront de situer plus concrètement le renouvellement en cours dans le domaine de l'évaluation¹.

- Dans le canton de Berne, les notes sont remplacées depuis 1993 par des entretiens avec les parents et des rapports d'évaluation de la 1^e à la 4^e année scolaire. Le projet s'étend progressivement à toute la scolarité obligatoire. Les élèves remplissent une fiche d'auto-évaluation dès la 3^e année primaire. Un rapport d'appréciation est utilisé à tous les degrés. Il fournit des informations sur l'attitude de l'élève face au travail, sur son apprentissage et son comportement social mais également sur ses compétences dans les diverses disciplines. Ces procédures d'évaluation impliquent un engagement de la part des enseignants et des élèves.

La promotion est décidée sur une appréciation globale: compétences et performances dans les différentes disciplines, attitude face au travail et à l'apprentissage, comportement social. De la 3^e à la 9^e année, les performances sont indiquées sous forme de notes de 1 à 6 qui ont les significations suivantes:

- 6: dépasse les exigences fondamentales de l'enseignement de manière significative;
- 5.5/5: dépasse les exigences fondamentales de l'enseignement;
- 4,5/4: atteint les exigences fondamentales de l'enseignement;
- 3,5/3: n'atteint en partie pas les exigences fondamentales de l'enseignement;
- 2,5/2: n'atteint généralement pas les conditions générales de l'enseignement;
- 1,5/1: n'atteint pas du tout les exigences fondamentales de l'enseignement.

L'évaluation à l'aide de descripteurs demande une adaptation des enseignants mais aussi des parents. Ces mesures plus souples, appelées à être progressivement utilisées dans des cycles, devraient contribuer à aider tous les élèves - et donc les élèves en difficulté comme les bien doués - à progresser selon leur rythme.

- Dans le canton de Neuchâtel, les nouvelles modalités d'évaluation ont débuté à la même époque pour les 1^e, 2^e et 3^e années primaires, suivies de la généralisation en 4^e et 5^e années dès 1998. Un bilan sommatif se réalise soit au terme des apprentissages, soit à la fin de l'année. A l'intérieur d'un cycle, il a valeur informative pour l'élève et ses parents concernant la progression des apprentissages. Au terme d'un cycle, il a valeur certificative et décide de la promotion. Le carnet scolaire est remis aux parents trois fois dans l'année et fait état de la progression de l'enfant dans ses acquisitions par rapport aux objectifs de fin d'année. L'évaluation de l'attitude renseigne sur l'évolution du travail personnel, sur les relations avec les autres élèves et l'observation des règles de vie communes. Pour les différentes disciplines, un code est utilisé:
 - A : l'élève a atteint les objectifs de l'année scolaire et fait preuve d'aisance;
 - B : l'élève a atteint les objectifs de l'année scolaire;
 - C : l'élève est en voie d'atteindre les objectifs de l'année scolaire;

¹Information résumée et tirée en partie de : "Evaluation informative - à la recherche de nouveaux repères" P. Gilliéron Unité de recherche en système de pilotage (URSP) Lausanne 2001 P.29-30 et 33-34

- D : l'élève n'a pas atteint les objectifs de l'année scolaire.

Actuellement les travaux en cours visent un développement et une adaptation de ce système d'évaluation au secondaire I. Comme dans d'autres cantons, l'évaluation connaît une réforme plus lente à ce degré.

Toutes ces mesures ont pour but un enseignement plus efficace et une réduction de l'échec scolaire par une meilleure prise en compte des rythmes d'apprentissage et des besoins individuels. Elles visent à promouvoir une "pédagogie plurielle" tenant compte de la diversité des publics scolaires¹.

En effet, comme approche globale des résultats de l'apprentissage, la diversification des formes d'évaluation contribue à poser différemment la question de la sélection souvent vécue comme un rejet et à ce titre, lourde de conséquences. Pratiquée dès les premières classes, l'évaluation formative développe la motivation des élèves et leur capacité à s'auto-évaluer. Elle étend d'autre part la palette d'informations des enseignants sur les progrès et les difficultés des élèves et favorise la différenciation des tâches (remédiation, consolidation, extension). Elle peut aussi servir de base à la discussion enseignant/élève/parents au sujet de la promotion ou - plus largement - du projet de formation de l'élève. Elle allie si nécessaire bilan formatif, notes d'année et/ou examens d'admission. La Suisse centrale, par exemple, a déjà à son actif un certain nombre d'années de pratique de ce genre de procédures - en particulier en ce qui concerne le passage au secondaire I.

8. Changer et adapter le contenu de l'éducation/formation

8.1. Pourquoi ?

Les facteurs qui motivent les réformes dans les programmes de formation en Suisse sont semblables à ceux que l'on observe dans les autres pays d'Europe. Les conséquences de la société de l'information, de la science et de la technologie et celles de la mondialisation de l'économie investissent peu à peu la vie personnelle, les sphères professionnelle et sociale et transforment les besoins et les habitudes. Il s'agit de former les jeunes à ne pas subir ces phénomènes mais à être capables à la fois de s'adapter aux nouvelles conditions de vie et d'activité et de résister aux excès d'une société tentée de se développer unilatéralement dans un sens trop souvent admis comme inéluctable.

La formation initiale en tant que continuum de 12 ans au moins poursuit de ce fait une double mission. Pour satisfaire aux exigences actuelles du marché de l'emploi et à l'évolution de toutes les formes d'occupation, elle doit développer en priorité de solides savoirs de base et permettre leur activation comme compétences. Le mandat de travail défini sous forme de tâches à accomplir tend en effet à remplacer la description du poste de travail et des qualifications qu'il requiert. Les critères d'utilité et de rentabilité continuent ici à jouer leur rôle. Par ailleurs, en visant un niveau de culture générale plus élevé pour tous, la formation initiale - quelle qu'elle soit - soutient le développement personnel et l'esprit critique et donne à chacun une chance d'accéder à une éducation de meilleure qualité. C'est dans cette perspective que toutes les formations du secondaire II doivent dorénavant donner accès soit

¹Cf. aussi "Formation et intégration des jeunes de langue étrangère au degré secondaire II" : E. Ambühl et al. op. cit. P.67

au tertiaire, soit à la formation continue. La formation initiale est alors au service des personnes, de la société et d'une éthique de l'éducation.

Dans la société du savoir, la formation au sens large est à la fois l'outil premier pour les nouveaux métiers, une arme pour prévenir l'exclusion professionnelle et sociale, la clé d'accès à la communication et le burin qui dessine les contours de l'identité et de la culture personnelles - contre l'uniformisation et le nivellement. Elle rend les personnes plus aptes à saisir la signification des choses, à observer, expérimenter, faire, juger et décider, en d'autres termes, à se déterminer elles-mêmes et elle répond aux besoins de la société et à ceux du monde de l'emploi. Car ici encore, les frontières s'estompent. Le développement personnel et social est dorénavant indissolublement lié à la préparation aux études comme à la préparation à l'emploi/occupation. Seule la pondération des différents éléments à considérer varie. *La conception des missions des systèmes éducatifs et de formation, leur organisation, le contenu des enseignements, voire la pédagogie ont fait l'objet de débats souvent passionnés. La plupart de ces débats paraissent aujourd'hui dépassés. Culture générale et formation à l'emploi ont cessé d'être opposées. Les passerelles entre l'école et l'emploi se sont développées. Le principe de l'égalité des droits en matière d'éducation est de plus en plus apprécié en termes d'égalité des chances. L'avènement de la société de l'information, après avoir inquiété le monde de l'enseignement, a révélé de nouvelles demandes d'éducation et de formation et a commencé à renouveler les approches pédagogiques¹.*

Nous avons cité plusieurs exemples qui illustrent le glissement en cours d'une perception dichotomique de la formation vers une appréhension plus globale. Les cloisons s'effritent - par exemple entre formation continue "générale" ou "à des fins professionnelles". Des chemins différents mènent vers un même but - par exemple dans la dissociation de la voie de formation et des procédures de certification/validation. Un système de passerelles atténue la sélectivité de la formation de base en donnant une chance supplémentaire d'orientation ou de réorientation - par exemple, grâce à une plus grande perméabilité au secondaire I ou par le biais des formations transitoires au niveau 10. L'imbrication des besoins de l'économie et des offres de formation, par contre, n'est pas nouvelle. Dans le passé récent toutefois, parler de l'économie renvoyait essentiellement à l'économie privée. Aujourd'hui le terme englobe les secteurs privé, public et associatif. On fait référence à l'économie d'entreprise au sens large en incluant le secteur des services. Les méthodes qui lui sont liées se répandent dans l'éducation et les milieux associatifs également. On parle de "culture d'école" comme de "culture d'entreprise".

Ainsi, il faut admettre que les modifications intervenues dans les demandes du monde de l'emploi influent toujours davantage sur les programmes scolaires, cette fois dès le départ et non pas seulement dans la formation professionnelle. Nous regroupons ici brièvement les éléments retraçables de cette influence.

Les objectifs d'apprentissage visent des **compétences**. La notion est complexe; elle prend appui sur des ressources (connaissances, savoir-faire et attitudes) que l'on active en situation concrète. Nous avons vu que l'accent mis sur des savoirs actifs est vérifiable en mathématiques. Les jeunes de 13 ans en Suisse obtiennent de très bons résultats dans la résolution de problèmes à un niveau élevé mais ils sont moins bons dans les applications de routine et l'automatisation d'opérations de routine. Les principales compétences requises dans le monde de l'emploi sont celles que les nouvelles formes d'apprentissage, associées aux enseignements plus traditionnels, permettent d'exercer en milieu scolaire: **autonomie**,

¹"Livre blanc" des CE op. cit. P.44

aptitude au travail en équipe, sens des responsabilités, anglais et 2e langue nationale.

L'utilisation des savoirs en situation favorise leur acquisition: "**apprendre en faisant**". Dans la vie professionnelle, on se trouve de plus en plus fréquemment confronté à des situations inconnues. Il faut agir judicieusement en associant ses ressources. La pédagogie du projet entre autres développe ce type d'approche.

Peu d'apprentissages sont désormais "gratuits". On les valorise par l'**application et les savoir-faire** sous forme de "produits" à tous les degrés de l'éducation/formation. Par exemple, journal de bord en langue étrangère, organisation/exécution d'une activité au profit d'un pays en voie de développement, journal de classe, échange linguistique, séquences d'enseignement dans une autre langue, etc.. Le savoir-être constitue le "plus qui fait la différence" à l'école déjà.

L'évaluation accompagne l'apprentissage dans la formation initiale et tout au long de la vie. En Suisse, une **culture de l'évaluation** commence seulement à se développer. Dès les premières années d'école, l'évaluation formative entre dans la salle de classe et remplace, puis complète avec l'auto-évaluation le couperet sans nuance des notes. Il est important pour les enfants de se familiariser avec diverses approches de l'évaluation. Leur pratique soutient la progression des apprentissages, la motivation et l'organisation du travail personnel. Elle favorise l'autonomie, la confiance en soi et une meilleure gestion de la peur du regard d'autrui, des savoir-être aussi importants que la "littératie informatique" pour échapper à la cohorte des exclus.

8.2. Qui influence quoi ? et comment ?

Nous avons déjà évoqué l'influence du **monde de l'emploi** sur les objectifs d'apprentissage scolaires. Il faut toutefois préciser qu'elle résulte davantage d'un processus occulte que d'une pression délibérée des milieux concernés. En effet, ces derniers sont souvent très critiques vis-à-vis de l'école. Ils ne perçoivent pas vraiment les objectifs visés à travers certaines manières de travailler qui peuvent engager des processus étendus dans le temps. Des résultats "intéressants" ne sont donc pas visibles immédiatement. (Ainsi en est-il de l'enseignement des langues, par exemple.) Les nouvelles formes d'enseignement s'éloignent parfois beaucoup de celles qui étaient appréciées par le passé. Or les adultes d'aujourd'hui lient souvent ce qu'ils entendent par "qualité de la formation" à leurs propres expériences réussies ou au contraire problématiques. Ainsi le décalage et le malentendu par rapport au présent sont-ils permanents. Cela crée un contexte peu favorable pour les apprenants et rend le dialogue parfois difficile avec les partenaires de la formation. "Ils ne savent plus rien", aime-t-on dire, sans vraiment s'intéresser à ce que les enfants d'aujourd'hui "savent". On ne peut l'évaluer à l'aune de ce qu'on a soi-même connu en étant écolier. Cette attitude est générale et se retrouve parfois même chez les enseignants, surtout lors de la réception d'élèves d'un autre degré.

Un regard observateur et sans préjugé doit précéder le jugement critique chez tous ceux qui de près ou de loin sont concernés par la formation. Cette attitude, ce savoir-être peut se développer à l'école, à partir de n'importe quel contenu et au profit des jeunes générations.

Il est vrai que les **tâches nouvelles** confiées aux enseignants de la scolarité obligatoire à travers tout le pays sont nombreuses: informatique, environnement, éveil au langage, langue 2 et 3, gestion de classes très hétérogènes, prévention de la violence, éducation à la santé, etc..

Davantage de structures d'aide avec des intervenants extérieurs pour écouter, informer, appuyer pourrait résoudre en partie des problèmes que la Suisse n'est pas seule à connaître. Mais d'autres aspects entrent aussi en ligne de compte. Au vu des nombreux thèmes spécifiques ou transversaux qui s'insèrent actuellement dans la formation de base, il est légitime de se demander si au primaire l'ère de l'enseignant généraliste dans sa forme actuelle n'est pas compromise. La restructuration en cours de la formation des enseignants primaires pourra-t-elle intégrer à l'avenir tous les contenus nouveaux à traiter ou mènera-t-elle à une diversification en fonction de tâches moins vastes¹? Comme pour toutes les réformes importantes, la restructuration investit beaucoup d'énergie. Il arrive que la réflexion sur les contenus en pâtisse et que l'innovation en fasse carrément les frais, faute de moyens ou par lassitude. Ce danger n'est pas encore écarté pour la Suisse.

Dans la foulée, il devient nécessaire de clarifier les attributions des divers organes compétents en matière de programmes et d'adaptation des contenus. Les exemples de coordination que nous avons cités (par ex. plans d'études cadre régionaux pour la scolarité obligatoire et "nationaux" pour le secondaire II) montrent le chemin.

A l'avenir il sera nécessaire de s'entendre:

- **Au plan suisse:** sur les valeurs à promouvoir, les compétences prioritaires à développer durant la formation de base/initiale et les niveaux de référence à atteindre à chaque palier entre les degrés en mathématiques et en langues. Il sera ainsi possible de définir un projet éducatif minimal en commun. Un cadre suisse de référence serait sans aucun doute une assise souhaitable pour les projets cantonaux et régionaux. La CDIP en assurerait la

¹"Des maîtres semi-généralistes aux degrés primaire et secondaire I" Dossier 47 CDIP Berne 1997

conduite pour la formation de base. Elle partagerait sa responsabilité avec la Confédération pour la formation initiale.

- Un travail analogue serait à faire pour la formation des enseignants. Les conditions de reconnaissance pour l'obtention des diplômes CDIP sont-elles suffisantes pour assurer la coordination des différentes formations ? On peut se demander si là aussi un cadre de référence fixant les valeurs communes et les contenus valables pour tous ne serait pas utile. Actuellement le rythme des réformes s'emballe et exige un instrument de régulation. Un cadre national de référence pourrait remplir cette fonction.
- **Au plan régional:** sur les objectifs opérationnels atteints aux interfaces entre les degrés en mathématiques et en langues 1, 2 et 3 sur la base des niveaux décrits dans le Portfolio des langues et fixés sur le plan national. Dans la situation actuelle, les décisions concernant l'introduction de la 1^e langue étrangère (2^e langue nationale ou anglais) doivent faire au moins l'objet d'un consensus régional. Il s'agit de prendre en compte les changements de canton éventuels des jeunes. A l'avenir, le cadre suisse de référence pourrait offrir à la fois suffisamment de souplesse et de contrainte pour permettre une résolution rapide de problèmes analogues.
- **Au plan cantonal:** sur les moyens d'enseignement, l'évaluation et la formation adéquate des enseignants, en relation à la fois avec un cadre suisse et la référence aux spécificités cantonales et/ou régionales.

Il s'agit de clarifier l'agencement des différents niveaux et de préciser le fonctionnement des structures.

8.3. Enseigner/apprendre quoi ?

On assiste depuis une dizaine d'années à un passage effectif des savoirs "canoniques", sacralisés par la tradition, à des savoirs actifs ou activés en situation. Ils font appel à des ressources variées: connaissances, savoir-faire, attitudes ou encore "regard". Ils permettent de construire des compétences transférables à des degrés divers et d'ouvrir les frontières des disciplines.

Dans ce contexte, les compétences de base traditionnelles - lire et écrire - mais aussi plus récentes - écouter et parler - doivent occuper une place de choix. Elles constituent en effet les quatre composantes de la compétence de communication. Les deux premières se figent quand elles ne sont pas utilisées. Cela mène à l'illettrisme des populations qui ne sont pourtant pas analphabètes. Les deux autres doivent également être entraînées. Le manque d'écoute mène par exemple au "dialogue de sourd", le blocage de la parole, souvent au "non dit" qui entrave les tâches à accomplir dans une situation donnée. On apprend donc à écouter et à parler, à lire et à écrire à l'ère de la communication. D'où l'importance pour les apprenants de la pratique consciente de ces compétences et de la participation également consciente des enseignants pour accompagner le développement de ce qui est déjà tout un programme si on l'insère dans les contenus des disciplines. Cette manière de voir les choses fait partie de la réflexion interdisciplinaire et disciplinaire, s'agissant des compétences transversales les plus indispensables.

Compétences, domaines de disciplines et thèmes

Le cadre du répertoire ci-dessous est constitué à partir des similitudes que l'on peut relever dans les programmes de formation de la scolarité obligatoire.

Compétences de base I :

- **Savoir lire / écouter - parler / écrire.** L'assimilation des aspects formels et des finesses sémantiques liés à la langue est progressive, de même que la perception et le maniement des niveaux de langue. Au cours de la formation, ces compétences s'utilisent en relation avec des thèmes dont l'éventail s'élargit, devient plus complexe et peut faire appel à des termes ou à un langage de spécialité en dehors de la sphère connue du lecteur. Il en est de même des tâches qu'elles permettent d'accomplir. Il n'est donc pas étonnant que l'enseignant de biologie, par exemple, doive à un moment donné "faire de la lecture" avec ses élèves de 14 ans. L'enseignant de français fait de même avec certains textes littéraires, l'enseignant d'informatique, avec des modes d'emploi, etc.. Lire n'est que la pointe visible de l'iceberg, au-dessous se faufile ce qu'on reçoit, acquiert, assimile ou rejette pour soi-même ou pour le résumer, le transmettre, l'expliquer ou le critiquer devant un/des interlocuteur/s, oralement ou par écrit. Vu sous cet angle, comprendre et s'exprimer sont des apprentissages de longue durée.
- **Savoir calculer** relève davantage de l'automatisme. Durant de nombreuses années, on a peu développé ce dernier aspect. D'autres compétences mathématiques contribuent à la résolution de problèmes.

Compétences de base II :

- **Savoir utiliser les moyens informatiques**¹. L'introduction de l'informatique comme discipline technologique est en général prévue au secondaire I. Mais suivant les cantons, l'informatique précoce est introduite comme outil.
- **Savoir utiliser au moins trois langues** avec des objectifs qui peuvent être différents: communication + objectifs culturels (par ex. la 2e langue nationale) ou communication + langage de spécialité (par ex. l'anglais pour l'informatique). Toutefois ces distinctions prennent de l'importance surtout dans la formation postobligatoire.

Compétences méthodologiques:

- **savoir apprendre**
- **savoir s'auto-évaluer**
- **savoir utiliser des stratégies de remédiation**
- **savoir utiliser ses ressources**

Compétences personnelles et sociales

- **savoir travailler seul / avec d'autres**
- **savoir prendre ses responsabilités vis-à-vis de soi-même / des autres**
- **savoir gérer des conflits**

Domaines de disciplines

- **langues**
- **mathématiques**
- **environnement:**
 - espace: géographie, autres civilisations, l'ethnocentrisme et le racisme
 - temps: histoire, civilisations anciennes, éducation aux citoyennetés
 - sciences de la nature, protection de l'environnement, questions d'éthique
- **éducation artistique :**
 - expression plastique et artisanat

¹Cf. "Idées directrices et objectifs de l'informatique à l'école obligatoire" CDIP 1986 et "Déclaration relative au TIC dans le domaine de l'éducation" CDIP Berne 2000

- éducation/expression musicale (chant, instruments)
- **éducation physique :**
 - développement des capacités physique
 - promotion de la santé, savoir prendre soin de soi.

Ce catalogue n'est évidemment pas exhaustif. Il balise les contours d'un cadre à préciser et à créer.

8.4. Apprendre les langues en Suisse: miser sur le “plurilinguisme fonctionnel” de tous ?

De ce qui précède, mais aussi de l'avis actuel des psycholinguistes, il apparaît que la maîtrise des composantes de la compétence de communication profite en général de l'apprentissage de plusieurs langues. En outre, la Suisse comme Etat plurilingue se doit d'utiliser au mieux ses ressources. Il nous paraît donc justifié de faire le point sur cette question à l'aube du XXI^e siècle.

L'enseignement des langues au cours de la décennie écoulée prend avec plus ou moins de vigueur selon les cantons et les écoles le virage de la perspective actionnelle. Là aussi le changement de regard est essentiel. *On considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (...) Dans ce but, ils mobilisent les stratégies qui leur paraissent convenir en relation avec les tâches à effectuer. Cette mise en oeuvre contextualisée des compétences individuelles et singulièrement de la compétence à communiquer contribue à les modifier en retour*¹. Ces propositions rejoignent pour le domaine des langues ce que nous avons appelé ailleurs plus généralement “apprendre en faisant”. La perspective postulée dans le Cadre européen commun de référence est retenue dans le Portfolio européen des langues, version suisse destinée aux apprenants dès 14 ans. Ces deux projets importants de la décennie voient le jour à la suite d'un Symposium du Conseil de l'Europe au niveau intergouvernemental. Il se tient à Rüslikon près de Zurich en 1991 sur le thème de l'évaluation et de la transparence dans l'enseignement des langues en Europe. La Suisse est active depuis lors dans l'élaboration des projets sur le plan européen comme sur son territoire propre. Le soutien politique est là². Des moyens pédagogiques novateurs et des expériences nouvelles sont à disposition dans les régions et/ou les cantons. Les approches sectorielles cèdent le pas à une conception globale. Alors que dire de plus sur l'évolution de l'enseignement/apprentissage des langues en Suisse?

8.4.1. Bref état de situation des langues

Dans les années nonante, les résultats du PNR 21³ intitulé “Diversité culturelle et identité nationale” permettent de se faire une idée dûment étayée de l'état des langues et des cultures dans notre pays.

Région	% allemand	% français	% italien	% rhéto-rom.	% autres
germanophone	85.7	1.6	4.3	0.4	8.0
francophone	6.3	77.0	4.2	0.1	12.4
italophone	9.6	1.8	83.1	0.2	5.3
rhéto-romanche	21.0	0.3	2.2	73.3	3.1

Pourcentage des langues nationales dans chaque région linguistique (OFS 1990)

¹In : “Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer” Conseil de la Coopération culturelle Commission de l'éducation Didier Paris 2001 Chapitre 3: 3.1 Une perspective actionnelle

²Déclarations de la CDIP: sur la promotion de l'enseignement bilingue en Suisse (1994), sur le lancement du Portfolio européen des langues (2001). Recommandations de la CDIP concernant: la scolarisation des enfants de langue étrangère (1991), l'encouragement de l'échange en Suisse et avec l'étranger dans le domaine de l'éducation/formation: élèves, apprentis et enseignants(1993), la dimension européenne de l'éducation (1993). Document de discussion: Concept général pour l'enseignement des langues (1999).

³Précision: PNR=Projet national de recherche. Les PNR font partie d'un programme déjà existant, contrairement aux PRN=pôles de recherche nationaux, nouvellement créés.

La répartition des langues nationales est relativement stable, surtout en ce qui concerne le français et l'allemand. L'italien fluctue davantage et le rhéto-romanche recule. On constate en outre que plus le territoire lié à une langue est vaste, plus il est homogène. L'homogénéité est donc maximale en Suisse alémanique. C'est pourtant là que se trouve le plus fort pourcentage de "migrants" des autres régions. Mais cela n'influence que peu les données statistiques. L'espace alémanique est suffisamment vaste.

A la fin des années quatre-vingts, l'idée d'utiliser l'anglais comme langue de communication intranationale est à peine relevée en Suisse latine alors qu'en Suisse alémanique 20% des personnes interrogées se déclarent favorables¹. A l'époque, seule l'obligation d'une deuxième langue nationale existe pour tous durant la scolarité obligatoire². Dans les régions, les répertoires linguistiques scolaires sont les suivants:

	Suisse alémanique	Suisse romande	Tessin	Grisons
L1	allemand	français	italien	romanche
L2	français	allemand	français	allemand
L3	(anglais ou italien)	(anglais ou italien)	allemand	français

Répertoires scolaires régionaux en 1990³

Selon la définition du Conseil de l'Europe, les langues 2 et 3 renvoient à une "langue de proximité" et à une "langue de communication internationale". La langue 1 se définit en Suisse comme "langue principale du lieu et de l'enseignement", en fonction du principe de territorialité des langues. Toutefois elle est entourée - plus particulièrement en contexte urbain - d'autres langues nationales ou non, admises en fonction du principe de liberté des langues⁴.

Ainsi, globalement, si les habitants de la Suisse désignent comme langue principale l'allemand à 64%, le français à 19%, l'italien à 8%, et le rhéto-romanche à 0,6% (autres langues 9%), leur distribution sur le territoire national est fort diverse. Alors qu'on distingue facilement, d'une part des zones de haute densité germanophone dans les régions de Suisse centrale et dans l'arc alpin, et d'autre part des concentrations élevées de francophones dans la zone occidentale, on remarque également des noyaux considérables de francophones dans les zones de Bâle et de Zurich. La situation est encore plus marquée pour les italophones: plus de la moitié vit hors de la Suisse italienne⁵. Ainsi on distingue la "Suisse italienne"⁶ et la "Suisse qui parle italien", dispersée à travers le pays. Précisons que l'italien sert de "lingua franca" entre les travailleurs migrants du monde latin.

Environ un tiers des locuteurs d'une des langues nationales est donc plurilingue au sens large

¹ Information extraite de "Sprachen in der Schweiz" Robert Schläpfer PNR 21 Bâle 1991

² Recommandations et décisions de la CDIP concernant l'introduction, la réforme et la coordination de l'enseignement de la deuxième langue nationale pour tous les élèves pendant la scolarité obligatoire (1975)

³ Tiré de : "L'évolution du plurilinguisme. D'une Suisse quadrilingue à une Suisse multilingue" U. Dürmüller Pro Hevetia-Information Zurich 1997

⁴ L'article 70 de la Constitution sur les langues dit : *Les langues officielles de la Confédération sont l'allemand, le français et l'italien. Le romanche est aussi langue officielle pour les rapports que la Confédération entretient avec les personnes de langue romanche. Les cantons déterminent leurs langues officielles. Afin de préserver l'harmonie entre les communautés linguistiques, ils veillent à la répartition traditionnelle des langues et prennent en considération les minorités linguistiques autochtones. La Confédération et les cantons encouragent la compréhension et les échanges entre les communautés linguistiques. La Confédération soutient les cantons dans l'exécution de leurs tâches particulières. La Confédération soutient les mesures prises par les cantons des Grisons et du Tessin pour sauvegarder et promouvoir le romanche et l'italien.*

⁵ "De quelques scénarios plurilingues en Suisse" R. Francheschini in : "L'état des langues en Suisse" IRDP1996 P.10-11

⁶ C'est-à-dire le Tessin et les vallées des Grisons où l'on parle italien: Bregaglia, Calanca, Poschiavo, Mesolcina

du terme. De nombreux habitants utilisent plus d'une langue ou un dialecte à la maison, au travail ou dans la vie associative. Les répertoires linguistiques individuels s'étoffent donc en fonction des situations, de la circulation des personnes, des langues utilisées dans le monde du travail et maintenant dans la publicité et sur la "toile", etc..

Ces mouvements retentissent de manière concrète sur les répertoires linguistiques transmis par l'école.

8.4.2. Opinions et préférences linguistiques dans la Suisse de l'an 2000

En septembre 2000, l'institut de sondage ISOPUBLIC¹ mène une enquête représentative auprès de 1000 électeurs de Suisse romande et de Suisse alémanique. Effectuée une semaine après la décision du Conseil d'Etat zurichois d'introduire désormais l'anglais précoce avant le français dans les écoles du canton, elle fournit des données récentes sur les attitudes à l'égard des langues dans les deux plus grandes communautés linguistiques.

Nous résumons les résultats à la suite²:

Question 1: Opinion sur l'enseignement précoce de l'anglais dans les écoles zurichoises ?

Opinions	Suisse romande	Suisse alémanique
une mesure juste / plutôt juste	45%	65%
une mesure fausse / plutôt fausse	48%	24%

Remarques: Les Alémaniques interrogés sont plus nombreux.
Plus les personnes interrogées sont âgées, moins elles sont convaincues du bien-fondé de l'enseignement précoce de l'anglais.

Question 2: Préférences quant à la première langue étrangère à enseigner dans la région linguistique de résidence?

langue	Suisse romande	Suisse alémanique
Anglais	45%	65%
Allemand	48%	---
Français	---	29%

Remarques: Léger avantage de l'allemand sur l'anglais en Suisse romande.
Les jeunes sont plus favorables à l'anglais que les aînés.

Question 3: Préférences en matière de langue de communication entre les Suisses?

Langue	Suisse romande	Suisse alémanique
Anglais	28%	27%
Français	23%	17%
Allemand standard	18%	22%
Suisse-allemand	1%	10%

Remarques: Les différences s'estompent quand il s'agit de la langue de **communication** à adopter entre les Suisses. La palette est variée. Se parler et se comprendre semblent prioritaires.
Sur ce point encore, les jeunes préfèrent l'anglais, mais leurs aînés se répartissent à égalité entre l'anglais, l'allemand standard et le français.

¹“Frühenglisch an Schweizer Schulen” - Anglais précoce dans les écoles suisses, une enquête réalisée sur mandat de la rédaction de l'hebdomadaire *SonntagsZeitung* à Zurich.

²Informations de base tirées d'un texte de G. Fuchs, collaboratrice scientifique responsable du domaine des langues Secrétariat général de la CDIP Berne 2000

Question 4: Langue à adopter par le Conseil fédéral pour une conférence de presse?

Langue	Deux régions linguistiques	Suisse romande	Suisse alémanique
Allemand standard	38%	25%	42%
Anglais	34%	29%	35%
Français	10%	16%	8%
L1 du conseiller fédéral	14%	25%	11%

Remarques: Le contexte à imaginer est celui d'une situation de crise; dans l'urgence, le Conseil fédéral doit se limiter à une seule langue.

La première place est dévolue à l'allemand standard. Langue officielle de la majorité, l'allemand standard est aussi davantage choisie comme "langue de l'autre" par les Romands que le français dans la même situation par les Alémaniques.

Conclusions:

Les Alémaniques sont plus nombreux à se prononcer en faveur de l'enseignement précoce de l'anglais ou de l'anglais comme première langue étrangère que les Romands; ils sont aussi un peu plus nombreux à envisager que l'anglais pourrait servir de langue instrumentale dans une situation publique. En revanche, seul 1% de différence, à l'avantage des Romands en l'occurrence, caractérise les opinions des deux communautés face à l'utilisation de l'anglais ou d'une langue nationale comme langue de communication à l'intérieur du pays. L'anglais jouit d'une avance de 5% par rapport aux langues nationales pour les deux communautés. En fait, les conclusions de l'enquête présentée illustrent que dans notre pays plurilingue, les relations langues nationales / anglais se posent moins en termes d'alternative - "ou" - que de conjugaison - "et".

Le défi du vingt et unième siècle consistera sans doute à dépasser une nouvelle fois la catégorisation établie au profit d'une définition plus large du plurilinguisme. Comme langue de travail, l'anglais est désormais en concurrence avec l'allemand à tous les niveaux de la vie économique du pays alors que le français reste d'abord une langue de culture et de communication dans la vie personnelle et sociale. L'allemand et l'anglais L2 et L3 ont donc une valeur économique pratiquement égale en Suisse romande, à l'inverse de ce qui se passe pour le français en Suisse alémanique¹.

Depuis longtemps, un effort supplémentaire est demandé aux deux plus petites minorités du pays. Il est de fait que le plurilinguisme est développé aux Grisons et au Tessin comme nulle part ailleurs en Suisse. Les résultats sont là, du moins chez les jeunes qui poursuivent l'apprentissage des langues au-delà de la scolarité obligatoire.

En matière d'enseignement/apprentissage des langues, le canton du Tessin développe depuis plus de dix ans une politique volontariste, avec des expérimentations contrôlées, un accent sur la formation continue des enseignants et l'utilisation, plus récemment, de la version suisse du Portfolio européen des langues. Alliées à la nécessité inhérente à la situation des minorités, ces différentes mesures ont une influence favorable sur la motivation des jeunes au Tessin. Ils peuvent souvent prétendre au quadrilinguisme avec l'anglais. En y parvenant, ils vérifient l'hypothèse que plus on apprend de langues, mieux on sait comment s'y prendre, moins on est effrayé "d'apprendre en faisant". On ose plus facilement exploiter des situations

¹Pour plus de détails, cf. "Dépenses publiques pour l'enseignement des langues secondes en Suisse" François Grin/Claude Sfreddo PNR 33 Berne 1997

autres que celles de la salle de classe, même avec des moyens limités.

8.4.3. Du “bilinguisme scolaire” à un “plurilinguisme fonctionnel et actif”

Pour un grand nombre d'adultes en Suisse, le “bilinguisme” est donc au départ d'essence scolaire, basé sur des connaissances apprises. Les expériences de la dernière décennie avec de nouvelles formes d'enseignement/apprentissage¹ et la généralisation de nouveaux moyens didactiques² insistent systématiquement sur les langues “vivantes”, outils d'action et d'interaction en situation “vécue” ou à défaut, simulée. Les résultats de ce long travail d'évolution sont en passe de porter leurs fruits. La version suisse du Portfolio européen des langues a été la première à recevoir la validation des instances du Conseil de l'Europe. Notre pays dispose donc également d'un instrument d'évaluation et de promotion adéquat. La CDIP a procédé à son lancement officiel à l'occasion de l'année des langues. Comment donc se présentera l'enseignement des langues dans notre pays demain ?³

Dans un pays officiellement quadrilingue et de facto plurilingue, une réforme de l'enseignement des langues a non seulement des conséquences sur le plan de la politique de l'éducation, mais également sur celui de la politique générale. Il importe donc de tenir compte à la fois des sensibilités régionales et de la préservation de la compréhension et de la cohésion au sein d'un pays plurilingue et pluriculturel. *En l'occurrence, les régions linguistiques devraient avoir recours aux langues nationales pour communiquer entre elles. Par ailleurs, le développement des échanges et de la communication à l'échelon de la planète, dans les domaines éducatif, scientifique et économique exige de tout un chacun des connaissances de l'anglais.*⁴

Avec ses recommandations de 1975 sur l'introduction précoce d'une deuxième langue nationale, la CDIP fournit un grand effort pour promouvoir la compréhension entre les régions linguistiques:

- l'enseignement de la deuxième langue nationale est obligatoire pour tous les élèves;
- la première langue étrangère pour la Suisse romande et le Tessin est l'allemand, la première langue étrangère pour la Suisse alémanique est le français;
- les Grisons disposent d'une réglementation spéciale;
- il n'est pas possible de choisir entre une langue nationale et l'anglais.

Aujourd'hui ce programme est réalisé. Nous le citons ici car dans plusieurs cantons, la mise en oeuvre date de la décennie écoulée.

Toutefois au cours des années récentes, l'enseignement des langues suscite de nouveau des débats importants, à l'instar de ce qui se passe dans d'autres pays d'Europe. Il s'agit d'enseigner davantage de langues, de commencer plus tôt et de diversifier les méthodes. C'est ainsi que la CDIP approuve en 1995 une Déclaration concernant l'enseignement bilingue pour appuyer les nombreuses expérimentations qui ont lieu, dans les cantons bilingues en particulier. Les méthodes d'enseignement/apprentissage des langues se renouvellent à un rythme accéléré. Une action concertée devient indispensable. En outre, plusieurs cantons de Suisse alémanique prennent des mesures pour introduire l'anglais obligatoire à l'école primaire - officiellement ou/et expérimentalement. Ces initiatives cantonales ravivent la discussion et en 1997, la CDIP-CH charge un groupe d'experts d'élaborer des propositions

¹Enseignement partiellement bilingue et échanges de classes ou individuels, plus particulièrement.

² Nouveaux moyens d'enseignement de l'allemand en Suisse romande, par exemple; ils privilégient l'autonomie, le travail interactif et développent l'auto-évaluation

³Nous résumons ici en partie le texte de G. Fuchs accompagnant le projet de recommandations relatives à l'enseignement des langues au niveau de la scolarité obligatoire et intitulé “L'enseignement des langues en Suisse” CDIP Berne 2000

⁴op. cit. P. 1

relatives à un Concept général pour l'enseignement des langues¹.

Sur cette base, la CDIP prend en 1998 les décisions suivantes, immédiatement applicables:

- Les recommandations de 1975 restent provisoirement en vigueur.
- L'anglais deviendra obligatoire à partir de la 7^e année scolaire.
- Les cantons devraient encourager les projets visant à enseigner plus tôt les langues étrangères.
- Il faudra mener avec la Confédération des discussions au sujet des incidences du nouvel article constitutionnel sur les langues.
- La question des langues continuera à faire l'objet d'un examen approfondi.

Depuis lors, la CDIP a débattu à plusieurs reprises de recommandations relatives à la coordination de l'enseignement des langues au niveau de la scolarité obligatoire². Elles ne sont pas encore officiellement entérinées. Toutefois la plupart des éléments importants recueillent l'adhésion. Le consensus peut être plus ou moins large suivant les sujets.

Thèmes essentiels:

- le développement et la maîtrise de la langue d'enseignement et du lieu (L1);
- l'apprentissage d'une 2^e langue nationale et de l'anglais pour tous (L2,L3);
- l'enseignement précoce des langues étrangères (L2 et L3 à introduire respectivement en 3^e et 5^e année de l'école primaire);
- les mêmes niveaux sont visés en L2 et L3 à la fin de la scolarité obligatoire; pour la 2^e langue nationale, des objectifs culturels sont définis;
- l'objectif général est un "plurilinguisme fonctionnel"; il comprend également des compétences partielles dans d'autres langues;
- toutes les langues qui apparaissent dans les plans d'études sont intégrées (L1, L2, L3, langues de la migration);
- l'enseignement s'oriente d'après des objectifs (niveaux de compétence); on ne fixe pas le début de l'enseignement et le nombre de leçons mais les objectifs à atteindre en référence au Cadre européen commun et tels qu'ils sont également retenus dans le Portfolio des langues;
- les enseignants doivent atteindre désormais des niveaux de compétence définis et respecter l'obligation de séjours périodiques dans d'autres régions linguistiques;
- l'enseignement des langues doit être soumis à une évaluation continue;
- l'enseignement des langues doit être intensifié et qualitativement amélioré par l'utilisation de diverses formes d'enseignement/apprentissage; ceci en particulier par des enseignements disciplinaires donnés partiellement dans une langue étrangère, une didactique des langues intégrée mais aussi par des approches préparatoires ou complémentaires à l'enseignement des langues comme l'éveil au langage/Language Awareness, par exemple.

Nous joignons dans l'**annexe 11** le texte intégral du projet de recommandations.

Les divergences concernent avant tout l'ordre d'introduction des langues à l'école primaire: langue nationale ou anglais d'abord? En Suisse orientale, la tendance va vers "l'anglais d'abord". Nidwald est le premier canton à avoir pris la décision avant Zurich. La Suisse centrale prépare un projet régional dans le même sens. Au fur et à mesure que l'on se rapproche de la frontière linguistique et des territoires bilingues, le "français d'abord" conserve sa place dans les projets cantonaux. Toute la Suisse latine - et donc la CIIP-SR-TI -

¹Sous la présidence de Georges Lüdi., professeur de linguistique à l'Université de Bâle. Le rapport du même nom est publié. Cf. Document de référence relatif au concept général pour l'enseignement des langues sous www.cdip.ch

²Cf texte intégral du projet de juin 2001

s'en tient à "l'allemand d'abord".

On est d'avis en Suisse romande que l'apprentissage précoce de l'allemand doit être stimulé et rendu plus efficace. On envisage de l'introduire en 3^e primaire. Ce sera chose faite à Genève, par exemple, à la rentrée 2001: allemand au niveau 3 et anglais au niveau 7. Pour la ville internationale, perchée sur la frontière française à l'extrême bout de la Suisse romande, ce regard nouveau est sans doute européen autant qu'intranational.

Le "Plan d'action pour l'enseignement des langues"¹ que le canton met en oeuvre contient des mesures concrètes d'intérêt. Nous joignons dans l'**annexe 12** un document d'information à ce sujet.

¹Projet EP-CO-PO Département de l'Instruction publique Genève 1999

8.4.4. Qui décide en matière de politique linguistique ?

Ce sont les cantons, chez eux et dans les régions; au niveau national, par le biais de la CDIP. Depuis la restructuration de la CDIP en 1995, la question des langues est laissée en priorité aux régions. La CDIP n'intervient qu'à titre subsidiaire. Il semble bien à l'époque que les problèmes se posent avant tout au niveau concret et pédagogique des réalisations. Comme nous l'avons vu pour d'autres réformes, celui-ci renvoie à un canton et la coordination est ici d'abord régionale.

Les différences d'approche quant à l'ordre d'introduction de la première langue étrangère ramènent la question des langues au plan national. La fonction de la Confédération reste toutefois subsidiaire dans ce domaine également. Elle soutient et encourage les efforts des cantons qui la consultent par le biais de divers canaux. Citons un exemple d'intervention de la décennie écoulée. Lors de la réforme de la maturité générale, la CDIP prévoit initialement de maintenir le français ou l'allemand comme deuxième langue nationale obligatoire. En vertu d'une promotion égalitaire des langues officielles au-delà de la scolarité obligatoire au moins, la Confédération (DFI) plaide alors le libre choix entre le français ou l'allemand et l'italien comme deuxième langue nationale. Après un débat de fond entre les deux instances, le consensus se fait autour du libre choix comme mesure de soutien à la langue d'une minorité¹. Conformément à la Constitution en vigueur, le Conseil fédéral ne peut donc pas imposer de décision dans ce domaine. Le Parlement peut soulever les problèmes à résoudre. Une initiative parlementaire est déposée au Conseil national dans ce sens. Elle demande le maintien d'une langue nationale comme première langue étrangère à l'école primaire².

8.4.5. De la scolarisation des enfants de langue étrangère à la pédagogie interculturelle

Le problème de la scolarisation des enfants de langue étrangère ne cesse de prendre de l'ampleur. Si ceux-ci sont rapidement intégrés à l'école, leur formation ne va pas de soi, nous l'avons vu. Il reste donc beaucoup à faire dans ce domaine. Les éléments interculturels dans l'enseignement se limitent trop souvent à des mesures spéciales, destinées aux enfants venus d'ailleurs. Il s'agit de les aider à mieux suivre l'enseignement "suisse" lié à la langue d'enseignement du lieu et donc d'essence monolingue et à acquérir ensuite le "bilinguisme scolaire" traditionnel. Les liens entre la problématique de notre pays quadrilingue qui favorise au moins cette forme de "bilinguisme" chez ses habitants et celle des enfants venus d'ailleurs sont encore insuffisamment pris en compte. L'anglais mis à part, les langues non nationales ont longtemps été considérées comme une "affaire privée". Durant la décennie écoulée, trois facteurs contribuent à faire évoluer les mentalités:

- La clarté des prises de position de la CDIP³. Dans la foulée, la CDIP soutient les projets dans ce domaine par le biais d'un Groupe de travail permanent. Entre autres actions, ce dernier réunit tous les deux ans les responsables cantonaux, les chercheurs et d'autres personnes concernées au "Convegno" d'Emmetten dans le canton de Nidwald⁴. Chaque canton dispose en effet d'un poste ou au moins d'un délégué à ces questions. Cette plate-

¹Dans les lycées, les élèves choisissent actuellement en majorité l'allemand ou le français. L'idée que les langues des deux plus grands groupes linguistiques restent prioritaires dans la communication intranationale survit dans le libre choix laissé aux lycéens.

²Initiative Berberat, acceptée par le Conseil national en mars 2001. Elle doit maintenant être soumise au Conseil des Etats.

³Déclaration sur le racisme et Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère de 1991. Des textes qui restent largement des références.

⁴Organisé par le Groupe "Scolarisation des enfants de langue étrangère"

forme très appréciée permet le partage des préoccupations comme des expériences.

- Les projets de recherche-action¹ et la création de matériel didactique et d'information². Ces deux voies sont un soutien pour les enseignants qui voient leurs classes devenir de plus en plus hétérogènes. Les solutions concrètes offertes modifient peu à peu les mentalités. Les enseignants impliqués voient le parti qu'ils peuvent tirer de la présence d'allophones dans la classe pour sensibiliser les enfants aux langues. L'intégration des cours de langue maternelle et des enseignants qui les dispensent dans les écoles progresse. Ici encore le changement de regard est essentiel. Il permet de passer de la scolarisation d'enfants étrangers souvent perçus comme des "cas à problèmes" à leur valorisation lors de séquences de pédagogie interculturelle. D'autre part les cours de langue et culture d'origine (italien, espagnol, portugais, turc, serbo-croate, etc.) intégrés à l'horaire confèrent un autre statut - positif - à ces langues. Les enfants en prennent progressivement conscience.
- L'introduction de la thématique de la pédagogie interculturelle dans la formation des enseignants. Elle est intégrée à Genève. Ailleurs elle existe mais fait souvent l'objet d'une option ou d'un module complémentaire. Un pas est fait, il en reste beaucoup d'autres à faire. *Une enquête menée par la CDIP en 1996 a montré que malgré l'environnement linguistique, culturel et social toujours plus hétérogène dans nos écoles et les exigences sans cesse croissantes qu'il pose aux enseignantes et enseignants, la pédagogie interculturelle n'est pas vraiment intégrée dans le programme de formation de ceux-ci*³.

La formation des enseignants est actuellement et une fois de plus ici l'élément le plus important. Aussi a-t-elle constitué le thème du Convegno d'Emmetten en 1998. Les conditions sont favorables à l'intégration de la pédagogie interculturelle dans la formation des enseignants et à l'école. Celle-ci est aussi un élément renforçateur dans la mise en oeuvre des points déterminants du projet de recommandations relatives à l'enseignement des langues durant la scolarité obligatoire. Les nouvelles hautes écoles pédagogiques doivent prendre le train en marche et lui donner une place en conséquence.

Nous terminons par une brève vision personnelle du futur:

Entre 2010 et 2015, tous les plus jeunes habitants de Suisse sont devenus les adeptes d'un "plurilinguisme fonctionnel". La plupart d'entre eux communiquent activement et sans trop de problèmes en trois langues distinctes - et non pas en "Europanto". Les responsables de l'éducation/formation ont fait fructifier avec sagesse les trésors linguistiques, enfouis ou virtuels, de notre pays. Leur action est en outre citée dans les écoles comme exemple réussi de gestion de conflit. La confiance nationale est restaurée "sur preuves" dans la tolérance mutuelle. Les Suisses se parlent davantage entre communautés linguistiques différentes. Ils utilisent les langues nationales ou l'anglais entre eux, selon les situations, mais avec une nouvelle prédilection pour les langues nationales - comme on pouvait s'y attendre.

Par ailleurs, l'ouverture réciproque et le respect de l'autre dont les deux grandes communautés linguistiques du pays ont donné l'exemple ont eu des retombées intéressantes pour les langues de la migration. En laissant aux régions le choix de l'ordre d'introduction

¹Par exemple : Projet "Acquisition de l'allemand L2 et sa signification pour l'intégration des enfants de langue étrangère" de la Suisse du Nord-Ouest ("Erfolgreich integriert?") Ch. Allemann-Ghionda et al. Berner Lehrmittelverlag 1999

²Par exemple: "Odyssea Accueil et approches interculturelles" (un guide pour l'enseignant) et "Kaléido" (un matériel d'enseignement directement utilisable) Christiane Perregaux Commission romande des moyens d'enseignement Neuchâtel 1994

³"Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles" A. Lanfranchi C. Perregaux B. Thomen Dossier 60 CDIP Berne 2000 Préface de Urs Kramer, Secrétaire général adjoint de la CDIP et Président du Groupe "Scolarisation des enfants de langue étrangère" P.6

des langues étrangères mais en décrivant les objectifs à atteindre, les cantons ont montré la ferme détermination de promouvoir un "trilinguisme actif" pour tous durant la scolarité obligatoire déjà. Ainsi la prééminence d'une langue par rapport à une autre a cessé d'être un élément primordial. Il est enfin reconnu en actes - pédagogiques autant qu'administratifs - qu'un grand nombre d'enfants parlent d'autres langues. Pour eux aussi, on vise en priorité un

“trilinguisme actif”. La langue d’enseignement d’un canton est en fait leur première langue étrangère. On en tient compte dorénavant. Comme l’enseignement des langues étrangères commence en 3^e année primaire, on accepte qu’un petit Portugais, par exemple, a besoin de plus de temps qu’un enfant du pays pour bien apprendre la langue du canton où il vit. Elle est pour lui une langue étrangère de proximité. Dans un premier temps, il est plus utile qu’il en assure la maîtrise. Il apprendra ensuite - au moins et plutôt - l’anglais. N’est-il pas déjà en train d’apprendre une langue nationale par immersion ? C’est un aspect qu’on valorise dorénavant. La pédagogie interculturelle a définitivement pris le relais de la scolarisation des enfants de langue étrangère. Les cours de langue et culture d’origine sont dorénavant partout intégrés à l’école. Les enfants suisses apprécient de leur côté ce qui est au départ avant tout un changement dans le regard porté sur les élèves par les responsables et les enseignants. Ils ont la possibilité de se joindre aux cours de langue et culture d’origine de leurs camarades étrangers et commencent à mériter la réputation de polyglottes qu’on leur fait depuis longtemps en Europe, tandis que beaucoup d’enfants de langue étrangère ont de meilleurs résultats scolaires. Si on allège leur charge quant à la deuxième langue nationale, le profit va généralement à la langue d’enseignement du lieu et à leur langue maternelle. Il s’ensuit qu’on peut désormais exiger d’eux les mêmes prestations que des enfants suisses dans les autres disciplines. Leurs performances s’améliorent pourtant malgré tout. L’accumulation de jeunes migrants dans les classes terminales ou à exigences élémentaires est-elle enfin évitée ?

Pour le savoir, il faudrait essayer. Cela s’appelle agir sur le contexte. Si un trilinguisme actif ouvrant sur un plurilinguisme fonctionnel devient l’objectif prioritaire de l’apprentissage des langues en Suisse, cette nouvelle souplesse devrait en tout cas créer un climat favorable à une meilleure exploitation des ressources à disposition. Une richesse qui ne saurait nuire à la cohésion nationale, il se pourrait bien au contraire - toute crispation envolée - qu’elle la favorise. Cela s’appelle “vivre ensemble”.

8.5. Changer et adapter le contenu de l’éducation/formation:le point de vue du canton de Zurich

Il est difficile de répondre aux questions du chapitre 8 en relation avec un projet concret, valable à l’échelle de la Suisse. Nous présentons ici quelques aspects de la démarche zurichoise de réforme de la formation de base à titre d’exemple. Elle renvoie à tous les problèmes importants que l’on connaît dans d’autres cantons, elle emprunte un chemin qui lui est propre. La perspective est “entrepreneuriale”, l’innovation promue valeur fondatrice, l’autonomie cantonale clairement affirmée, enfin le projet illustre le pragmatisme comme démarche stratégique: d’abord restructurer, ensuite légiférer. La révision de la loi scolaire sera donc le dernier acte.

8.5.1. Investir dans la formation de base

Les informations qui suivent sont empruntées à un exposé du “Ministre” de l’éducation du canton de Zurich. Dans la conclusion, l’innovation en matière scolaire - ou dans tout autre domaine d’activité - est définie de la manière suivante¹:

- *Faire des choses qui n’ont pas encore été faites;*
- *Vouloir atteindre des buts que l’on n’a pas visés jusqu’à présent;*

¹“Ziele und Lösungsansätze der Zürcher Volksschulreform” Ernst Buschor, Conseiller d’Etat Exposé du 10 février 1999 à Zurich, sous www.bildungsamt.ch

- *Maîtriser des méthodes qui n'ont pas été utilisées jusqu'ici;*
- *Améliorer des résultats qui satisfaisaient jusqu'à ce jour;*
- *Passer par-dessus des obstacles que l'on a pas édifiés soi-même*
- *et quitter les choses telles qu'elles sont en prenant sur soi l'insécurité¹.*

¹Dans ce texte, les passages en italique sont cités à partir du texte original allemand et traduits par la rédactrice.

Cette définition est replacée dans le contexte socio-économique actuel caractérisé par:

- la société multiculturelle comme conséquence;
- la compétition internationale renforcée par l'ouverture des marchés et l'exigence de spécialisation qu'elle implique en retour;
- la mobilité des places de travail qui s'ensuit;
- le développement technologique accéléré par l'entrée en jeu de l'Asie et de l'Amérique du Sud;
- l'accélération des changements technologiques par l'apparition de matériaux toujours nouveaux et le développement des sciences de la vie.

Tous ces facteurs favorisent des réseaux de communication plus performants, avec l'anglais comme véhicule de communication au niveau planétaire. Enfin, l'évolution rapide des professions exigera la capacité de s'insérer dans un processus de formation continue.

Rendre les personnes capables de participer à la société telle qu'elle se transforme est le grand défi de l'école. A Zurich, pour l'année scolaire 1997-98, on recense 6,8% d'élèves allophones dans les filières à exigences élevées du secondaire I contre 70% dans les filières à exigences élémentaires. 10% des classes zurichoises ont plus de 50% de jeunes allophones. Toutefois deux tiers d'entre eux sont nés en Suisse (cf. 6.2.2). Il est de fait qu'à partir de 40% d'enfants allophones dans une classe, les déficits sont retraçables d'après les recherches faites à Zurich. Elles concernent tant les allophones que les enfants de familles suisses à l'écart de la formation" ("bildungsfern").

(Comme dans toute la Suisse alémanique, la langue parlée à Zurich est un dialecte, l'allemand standard est la langue écrite et la langue d'enseignement du lieu. On constate que plus le niveau de formation des parents est élémentaire au départ, plus l'utilisation de l'allemand standard se perd dans le cours du temps. La diglossie des Alémaniques est un facteur de difficulté supplémentaire pour les enfants allophones et/ou suisses de familles dites ici "à l'écart de la formation". Une pratique peu habituelle de l'allemand standard est un handicap tant pour terminer sa formation de base que pour faire une formation initiale ou accéder à la formation continue¹.)

8.5.2. Mission de formation de l'école du futur

La mission de formation de l'école n'a pas changé si on la formule en termes généraux. Elle doit faire acquérir les compétences de base et éveiller la volonté de continuer à se former. Les savoirs de base se répartissent en 8 domaines:

- *Les langues: l'allemand, l'anglais et une 2e langue nationale; la langue est le portail qui ouvre à la communication. Il est de fait que l'on est plus disposé à apprendre l'anglais, une langue parlée aujourd'hui par 1,6 milliard de personnes. C'est la langue mondiale de l'économie, de la science, des moyens électroniques de communication et des loisirs. Son importance ne cesse de grandir. Dans la mesure où l'anglais est plus facile à apprendre pour des débutants, cette langue doit être apprise d'abord. Pour l'anglais et, en règle générale, pour le français, il s'agit donc d'atteindre la capacité de participer à une conversation et de lire.*
- *Des connaissances élevées en mathématiques, la compréhension de la nature et des relations technologiques sont essentielles.*
- *Les connaissances culturelles doivent ouvrir aux jeunes l'accès à la culture et à l'histoire locale, nationale et internationale.*
- *Des informations adaptées au degré concernant les développements économiques et*

¹Note de la rédactrice

sociaux doivent familiariser les jeunes avec les chances et les dangers que recèle la globalisation.

- *Les aptitudes manuelles et artistiques favorisent un développement global de la personnalité.*
- *L'enseignement du sport est au service de la santé, du développement de la motricité et de l'aptitude à fonctionner en équipe.*
- *Avec des connaissances de base en informatique, il faut développer les aptitudes qui permettent d'accéder aux médias électroniques et de sélectionner les informations.*

-De manière générale, il faut faire prendre conscience aux jeunes qu'apprendre tout au long de la vie constitue une base essentielle pour les activités à long terme dans une existence. A côté de la transmission de savoirs, l'école obligatoire influence aussi des attitudes. Mais ce n'est pas sa mission première. Les "caractéristiques traditionnelles" restent aussi actuelles que les exigences nouvelles:

Savoir-être traditionnels	Savoir-être nouveaux
<i>digne de confiance</i>	<i>ayant de l'initiative</i>
<i>exact</i>	<i>innovatif</i>
<i>disposé à apprendre</i>	<i>ayant l'esprit d'équipe</i>
<i>disposé à faire</i>	<i>flexible</i>
<i>empathique</i>	<i>multiculturel</i>
<i>ponctuel</i>	<i>capable de juger</i>

L'école doit d'abord accomplir sa mission de formation. En cas de problèmes trop apparents d'apprentissage ou de comportement, il faut avoir recours à des mesures de soutien en pédagogie spécialisée. Mais les jeunes doivent rester intégrés le plus longtemps possible dans des classes régulières. L'enseignement dans des écoles ou des institutions spécialisées doit rester l'exception.

8.5.3. Vision du futur: la maison où l'on apprend

Une école qui intègre les jeunes dans toute leur diversité demande une réorganisation. Jusqu'à présent l'enseignement était dispensé essentiellement en classe par un corps enseignant formé à sa profession et des moyens d'enseignement généralement imposés, ceci dans le cadre d'un horaire fixe. A l'avenir, il s'agira toujours davantage d'atteindre des objectifs plus exigeants, selon des modalités plus individuelles et avec des mesures de soutien, ceci dans une école "sur mesure".

Des réformes sont actuellement expérimentées dans 11 domaines. *Elles sont reliées à des coûts supplémentaires. Dans quelques secteurs, on propose des mesures d'économie. Mais il faut aussi considérer les coûts en cas de "non réforme". Ils pourraient sensiblement réduire le potentiel de notre matière première, notre capacité à assurer et à augmenter par nos propres moyens la prospérité et l'emploi. Il est vrai que l'école obligatoire n'est qu'une partie de notre système éducatif. Mais elle est la base sur laquelle s'appuient les degrés suivants. C'est pourquoi l'UNESCO la désigne comme la partie la plus productive de notre système de formation.*

Nous résumons brièvement quelques projets actuels dont la généralisation est prévue.

8.5.4. Fondement des réformes: l'école semi-autonome du canton de Zurich (TAV)¹

Sa généralisation est prévue pour la rentrée 2004. Il s'agira alors de modifier la loi scolaire. Quelques caractéristiques en bref. L'école semi-autonome:

¹ Information plus détaillée sous www.tav.ch

- a une pédagogie bien définie, orientée vers les conditions locales;
- transmet la capacité de se débrouiller dans la vie (savoirs, compétence sociale et estime de soi);
- est conduite par une direction qui sait diriger et a les pouvoirs nécessaires;
- a un corps enseignant engagé et apte au travail d'équipe;
- trouve un consensus pédagogique et didactique;
- responsabilise les jeunes;
- fait régner la confiance et innove;
- implique les parents;
- a un espace de liberté;
- assure sa qualité par l'auto-évaluation et l'évaluation par des tiers.

8.5.5. Généraliser le "Projet scolaire 21"

Caractéristiques du projet:

- formes et méthodes d'apprentissage individualisé ou par équipe;
- intégration efficace d'ordinateurs dans l'enseignement;
- introduction précoce de l'anglais;
- optimisation de la formation des enseignants.

Dans l'expérimentation, les enfants commencent leur 1^{ère} année d'école dans une classe homogène en ce qui concerne l'âge. Ils avancent ensuite à leur propre rythme. L'utilisation de l'ordinateur sert les élèves doués comme ceux qui ont des difficultés. Dès la 1^{ère} année et durant 90 minutes par semaine, l'enseignement de certaines branches se fait donc partiellement en anglais. En 5^{ème} année, on introduira le français, comme c'est le cas actuellement.

8.5.6. Le projet QUIMS dans les écoles multiculturelles¹

Le projet QUIMS est un projet de développement scolaire. Son objectif est de garantir dans les écoles accueillant une forte proportion de migrants ("écoles multiculturelles") un niveau de performances et des chances de réussite comparables à ce qu'offrent les autres écoles. Dans une première étape (1996-1998), on a procédé à une compilation des expériences et constatations tirées de la pratique et de la recherche scientifique. En se basant tout d'abord sur deux écoles, on a cherché à savoir quelles sont les méthodes et les ressources qui permettent d'élargir et de compléter leur offre d'apprentissage. Dans une deuxième étape (1999 - 2001), l'expérience a été étendue, et c'est maintenant 15 écoles accueillant une proportion de plus de 50% de migrants qui, peu à peu, participent à l'expérience. Elles mènent des projets sur le plan local et choisissent en l'occurrence deux des six modules suivants: amélioration des performances, encouragement des apprentissages linguistiques, évaluation de l'apprentissage et planification des appuis, collaboration des parents, motivations extrascolaires, organisation particulière du secondaire I. On applique des méthodes de développement scolaire: les différents personnels de l'école procèdent en commun à l'établissement d'un diagnostic puis définissent les objectifs, les projets partiels, l'organisation locale du projet, son exécution et son évaluation. Le canton met à disposition un encadrement (consultation) ainsi qu'un crédit de l'ordre de 70 000 francs par école et par année. Ainsi, les coûts découlant des décharges accordées au personnel enseignant, du

¹Extrait abrégé d'un article en français de Markus Trüniger, responsable de la pédagogie interculturelle au "ministère" zurichois de l'éducation. Le texte intégral peut être consulté ou téléchargé sous www.quims.ch

recours à des experts pour la formation continue et la consultation spécialisée, ainsi que certains projets partiels peuvent être couverts. Le gouvernement cantonal a accordé 2,5 millions de francs pour cette deuxième phase du projet, somme dont la majeure partie sera allouée aux écoles. Fin 2001, on fera la synthèse des résultats des expériences et on formulera des propositions quant aux programmes et aux moyens supplémentaires qui seront distribués à l'avenir dans toutes les écoles se trouvant dans un contexte social particulier. C'est la volonté déclarée du Département de l'instruction publique et du Conseil d'Etat que d'institutionnaliser, à partir de 2003, un tel programme dans le cadre de la réforme de la scolarité obligatoire entreprise dans le canton.

Analyse: Le projet est encore en cours. On peut déjà dire cependant que la méthode du développement scolaire a le mérite d'impliquer l'ensemble du corps enseignant et de compléter sa formation, ainsi que de travailler sur les questions clés de l'enseignement et de l'apprentissage. En même temps, il ressort que c'est une méthode qui demande un gros investissement, en temps et en personnel - qui devrait peut-être être augmenté - et qu'elle nécessite un soutien extérieur. Une évaluation externe permettra d'apprécier ses incidences sur les apprentissages des enfants.

Les résultats de cette évaluation sont attendus en été 2001.

Hauterive/Neuchâtel

Christine Kübler