

**EDITORIAL**

**PECARO ou la preuve par l'acte de la coordination romande**

La coordination intercantonale devient une exigence que les citoyens expriment de façon toujours plus forte, mobilité oblige. Au-delà de cela, nous avons la chance de vivre dans une Confédération composée de vingt-six cantons, avec ce que cela implique d'originalité et de diversité culturelle. Mais cette chance, nous ne pourrions la conserver qu'au prix d'une volonté d'harmonisation visible et perceptible de chacun. Sinon, il se pourrait bien qu'un jour, quelques esprits plus sensibles aux structures qu'aux cultures se chargent de proposer d'autres formes d'organisation plus satisfaisantes du point de vue de l'organigramme mais sans doute plus stérilisantes pour notre système de formation helvétique.

La Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (notre CIIP SR-TI) a donc clairement exprimé sa volonté de voir mis au point un Plan d'études cadre romand (PECARO) qui porte sur l'ensemble de la scolarité obligatoire. Vaste ambition que ce projet dans la mesure où il doit à la fois s'inscrire dans une politique anticipée par les cantons de Suisse romande et constituer une base fédératrice et novatrice.

Le colloque de la Commission pédagogique du 14 novembre 2001 constitue un moment précieux pour faire le point sur l'avancée des travaux et les problèmes rencontrés. Nous le savons tous, personne ne veut de plans d'études détaillés et chacun attend que l'on intègre les notions qui ne sont pas vraiment des disciplines ainsi que les compétences transversales que chacun s'attache à reconnaître comme indispensables. Il faut encore vérifier que les niveaux de connaissances et de compétences définis en fin de scolarité obligatoire correspondent aux attentes légitimes des formations du secondaire II.

Il ne s'agit pas là d'un défi impossible à relever, mais d'une obligation à remplir. C'est pourquoi il convient de saluer les nombreux professionnels qui se sont engagés sur le plan romand pour faire aboutir le projet PECARO. Les travaux nécessitent du temps, mais le temps nous est compté pour faire la démonstration de la capacité romande de mettre sur pied de véritables objectifs communs. Nous avons encore le choix des moyens pour y parvenir, mais certainement pas le choix de réussir ou non.

Aussi, en tant que présidente de la CIIP, j'aimerais souligner une fois encore l'importance que mes collègues et moi-même, chefs de Département de l'instruction publique, attachons à la réussite du projet.

Bon courage à toutes et à tous !

*Martine Brunschwig Graf  
présidente de la CIIP*

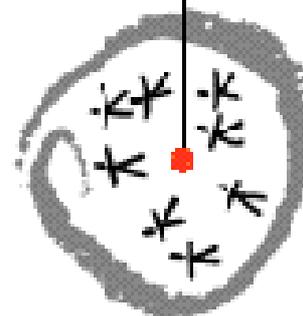
**Le plan d'études cadre romand PECARO**

**SOMMAIRE**

Un nouveau plan d'études cadre romand	2
Interview du Comité de rédaction de PECARO	4
En attendant PECARO	6
La conception du plan cadre de maturité et sa mise en oeuvre	10
Des points de convergence ( <i>Treffpunkte</i> )	13
Du curriculum dans les pays industrialisés	15
Le SER et le PECARO	17
Nouvelles de la CIIP	18
Nouvelles de l'IRDP	22
Fenêtre sur le Québec	24

POLITIQUES DE L'EDUCATION ET INNOVATIONS

Bulletin de la CIIP



CONFÉRENCE INTERCANTONALE  
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE  
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

## Un nouveau plan d'études cadre romand pour la scolarité obligatoire

*Les anciens programmes romands ont pris quelques rides et ne sont plus adaptés à l'évolution de l'école. Il est temps de se doter d'un nouveau curriculum.*

L'histoire des programmes d'études romands commença, au printemps 1967, lorsque la CDIP/SR/TI créa la Commission intercantonale romande de coordination de l'enseignement, dite CIRCE. Au fil des décennies se succédèrent les plans d'études destinés aux divers degrés de la scolarité obligatoire. CIRCE termina ses travaux, en 1986, avec les objectifs d'apprentissage de la 9<sup>e</sup> année. Le plan d'études romand définissait les buts de chaque discipline, les programmes et les principes méthodologiques. Le travail s'avéra difficile dès le degré 5 car les découpages entre les degrés primaires et secondaires différaient suivant les cantons.

Depuis cette époque, l'école obligatoire a changé. Ses structures, ses didactiques, ses pédagogies et ses outils d'accès aux connaissances se sont transformés. L'école post-obligatoire, qu'on appelle aussi secondaire II, a elle aussi évolué et s'est dotée de nouveaux plans d'études cadre (PEC) pour ses filières générales et professionnelles. Ces nombreux bouleversements impliquent une réflexion approfondie

sur les objectifs de formation de l'école et sur sa mission éducative dans notre société. Il est donc temps de revoir ses plans d'études et de les inscrire dans cette onde de changement qui traverse aujourd'hui toute la scolarité. Les auteurs de CIRCE III n'avaient d'ailleurs pas l'ambition de faire œuvre pérenne. Ils écrivaient dans la Préface : *Nul ne saurait figer dans le temps, qui demeure le grand chemin de la liberté en acte, des programmes-cadres contraignants pour plusieurs décennies.*

Partant de ces diverses considérations, la CIIP a décidé que le Plan d'études cadre romand (PECARO) serait la première priorité de son programme d'activités 2001-2004. Elle avait d'ailleurs fait un premier pas sur ce chemin en adoptant, le 18 novembre 1999, une déclaration sur les finalités et objectifs éducatifs de l'école publique.

### Un curriculum

#### *Un curriculum plutôt qu'un plan d'études détaillé*

Concocter un plan d'études romand n'est pas tâche aisée, comme en témoigne la longue et tumultueuse histoire de CIRCE. La Conférence a accumulé toutefois une certaine pratique et ne s'élance pas dans cette tâche d'équilibriste sans un balancier. Sa Commission pédagogique relève que : le passage à un plan d'études cadre peut s'appuyer sur trente années de coordination, d'usages et de réécritures de programmes et de moyens d'enseignement communs, d'échanges et de recherche et développement sur les questions de curriculum et de didactique.

Dans un souci de cohérence avec les orientations des PEC du secondaire II et d'insertion dans les courants de réforme qui traversent les pays de l'OCDE, la Conférence a opté pour une démarche qui s'inscrit dans la culture du curriculum (Cf. Bulletin no 2, août

1998). Cette approche propose un projet intégré de formation. Elle fixe les objectifs d'éducation et d'instruction ainsi que les compétences et connaissances à acquérir au sein des divers cycles d'enseignement et au terme de la scolarité obligatoire (fin de 9<sup>e</sup> année). Elle détermine aussi les moyens d'atteindre ces buts. Elle construit ainsi une progression qui fournit repères et indicateurs permettant de vérifier les apprentissages et de détecter les lacunes. Le curriculum n'est donc pas une énumération de thèmes de travail relatifs à une discipline et à un degré scolaire.

## Vers un partage des compétences

L'approche curriculaire s'appuie sur une garantie d'identité de vues et d'attentes entre les cantons, sur un partage des expériences et des réflexions et, une fois le plan réalisé, sur une collaboration active pour sa mise en œuvre (évaluation, formation du corps enseignant, information). Elle permet une certaine autonomie d'application des cantons et des établissements. On attend toutefois des cantons qu'ils agissent au sein de la CIIP afin

que le plan soit un sujet de recherches en constante évolution.

Les responsabilités sont donc en cascade : cadre commun de référence et objectifs prioritaires d'apprentissage relèvent de l'intercantonal (CIIP), adaptation et organisation scolaire des cantons, application et réalisation concrète de l'établissement et du corps enseignant.

## Les acteurs

### *Commission, comité et groupes de travail à l'ouvrage*

La CIIP a chargé sa Commission pédagogique de l'élaboration générale du PECARO. Cette dernière lui a soumis, en décembre 1999, un texte d'orientation traitant des grandes lignes du plan, de la planification du travail et des délais. La CIIP l'a accepté le 17 février 2000. Elle a ensuite confié à un comité de rédaction la tâche de mener ce travail à bonne fin. Au fil de ses activités, ledit comité va créer des groupes de travail et recourir au concours d'experts. Sont prévus : un groupe noyau divisé en divers sous-groupes qui traiteront des champs disciplinaires et des domaines d'apprentissage et un groupe forum de délégués et de déléguées des cantons et des associations faitières qui débattront des propositions du groupe noyau (voir encadré).

La Commission pédagogique, maîtresse de l'ouvrage, assure l'orientation et la tenue de débats au gré de l'avancement des travaux. Elle est responsable de la tenue des colloques romands. Le premier s'est déroulé le 9 juin 2000. Le second aura lieu le 14 novembre 2001. Le travail devrait s'achever en été 2003 et la CIIP organisera, sans doute, une consultation. Si tout se passe comme prévu, le plan cadre pourrait être officiellement adopté en 2004.

*Simone Forster*

Site internet :  
[www.ciip.ch/pages/sommaire\\_3.htm](http://www.ciip.ch/pages/sommaire_3.htm)

### Les organes du PECARO sont :

#### ***la commission pédagogique***

de vingt membres chargée de l'orientation du projet. A cet effet, elle entretient des contacts réguliers avec le comité de rédaction;

#### ***le comité de rédaction***

de sept membres travaillant à l'élaboration du plan. Il constitue les groupes de travail et fait appel aux experts extérieurs;

#### ***le groupe noyau***

de quelque cinquante à soixante personnes qui travailleront dans divers sous-groupes. Ces derniers formuleront les objectifs prioritaires d'apprentissage des diverses matières d'enseignement en fonction du projet global de formation. Les disciplines seront réparties dans des champs disciplinaires et des domaines d'apprentissage;

#### ***le groupe forum***

de quelque cent cinquante personnes déléguées des cantons et des associations faitières : sous-groupes qui débattront des propositions du groupe noyau;

#### ***les experts extérieurs,***

scientifiques suisses ou étrangers qui appuieront le travail des sous-groupes et se prononceront sur le projet ou sur certains de ses aspects.

## Les membres du Comité de rédaction de PECARO répondent à certaines questions

### Interview

*Nombre de personnes sont frappées du fait que certains cantons ont réalisé de nouveaux plans d'études ou sont en train de le faire alors que PECARO n'est pas encore sorti. N'y-a-t-il pas là un problème, une absence de coordination ?*

Cette situation peut, en effet, paraître paradoxale. Précisons d'emblée que le PECARO n'est pas une lubie du comité de rédaction mais qu'il émane d'une volonté politique déclarée des cantons. Les personnes qui doutent de la cohérence de l'approche ont une vision assez mécaniste des choses : un plan cadre, des plans d'études, des moyens d'enseignement. Dans la réalité, les projets se chevauchent parfois ou ne suivent pas forcément une logique linéaire. La cohérence est un processus qui se construit dans le temps. Elle se dessine au fil des travaux. Le système du plan cadre est un projet global de formation qui fixe les objectifs d'éducation et d'instruction de l'école, ceux qui nous paraissent prioritaires aujourd'hui. Il est clair que les plans d'études des cantons, même flamboyants neufs, devront être réajustés. Tout cela fait partie d'un processus évolutif; la société change, les plans d'études aussi.

*Votre démarche s'apparente à celle du curriculum, de tradition plutôt anglo-saxonne. Convient-elle à la Suisse romande ?*

Oui, sans aucun doute, car il s'agit d'un outil d'organisation et de balisage qui s'adapte parfaitement à un pays où le système éducatif est décentralisé. Il fixe les grandes orientations de l'école, les buts à atteindre à la fin des divers cycles d'apprentissages, et laisse une large marge d'interprétation aux cantons et aux établissements. Lors du colloque de juin 2000, César Coll nous a présenté le système espagnol. Ce dernier, héritier de la dictature franquiste, était à la fin des années soixante-dix très centralisé avec des plans d'études détaillés et impératifs. Tout était prescrit sans aucun interstice pour une quelconque interprétation. Avec la réforme du système éducatif, et l'adoption d'un système curriculaire, cette conception est battue en brèche. On accorde plus d'auto-

nomie aux régions et aux établissements. En Suisse romande, du fait du fédéralisme, la situation est inverse. Le curriculum conduit à une certaine cohérence tout en laissant aux cantons leurs spécificités.

*Quels sont les principaux buts que vous poursuivez ?*

L'objectif premier, au sein de la scolarité obligatoire, est celui d'une entente entre les cantons sur certaines questions fondamentales de formation comme celle, par exemple, d'assurer une bonne éducation et instruction à tous les élèves. Si vous voulez, nous allons tous vers le même sommet mais par des chemins différents. Le PECARO n'assure pas le choix de toutes les voies. Il en interdit certaines qui sont trop périlleuses et qui laissent des élèves en chemin. La face Nord en hivernale, par exemple, n'est pas dans son esprit. Une autre image vient à l'esprit : celle de la carte routière que serait le PECARO. Chaque conducteur en a besoin mais doit regarder devant lui. L'enseignant-e avec cet outil sait où il se trouve, où il va et quelle est sa tâche car il sait ce que les élèves ont fait avant et feront après.

*Quelle est l'utilité pratique de PECARO pour les enseignants et enseignantes ? Est-ce un outil qui leur permet d'évaluer leur travail ou une boussole qui les aide à voir s'ils vont dans la bonne direction ?*

Le PECARO va donner la direction, préciser le rôle, la mission de l'école obligatoire, ses objectifs prioritaires et ses concepts d'apprentissage et d'évaluation. Il va permettre aux enseignants et enseignantes de mieux se situer sur le fil conducteur qui traverse toute la scolarité. Son utilité sera sans doute plus collective qu'individuelle. Le grand défi qui nous attend est celui de l'interprétation de la dimension éducative de l'enseignement. Nous espérons que ce travail aura des conséquences sur les pratiques, les cahiers des charges pédagogiques des enseignants et enseignantes et qu'il fera réfléchir et adopter une attitude consciente et professionnelle au quotidien. Dans certains établissements, le

corps enseignant pourra participer à l'élaboration d'un plan d'études qui découlera du plan-cadre. Ajoutons enfin que le PECARO aura des effets sur les moyens d'enseignement et sur la formation initiale et continue des enseignants et enseignantes.

*Votre tâche s'inscrit-elle dans le sillage des plans d'études romands (CIRCE) ou y a-t-il véritablement une rupture d'approche et de culture ?*

Nous ne travaillons pas avec des idées de réforme mais plutôt avec une volonté de clarifier le contrat entre la société et l'école, lequel porte essentiellement sur des valeurs. Nous participons d'une évolution. Aujourd'hui deux visions s'affrontent sur la mission de l'école : celle qui met l'accent sur son rôle d'éducation et celle qui met en évidence l'acquisition des savoirs. Cette dernière approche favorise l'efficacité, la compétitivité au détriment d'autres valeurs comme l'esprit de coopération, de solidarité, de responsabilité à l'égard de soi-même et d'autrui. Notre tâche est de faire la part des choses et d'intégrer ces deux dimensions complémentaires.

*Quelle place les disciplines tiennent-elles dans cette approche et cette vision très globales ? Les champs disciplinaires envisagés vont-ils intégrer toutes les disciplines ou certaines difficilement classables comme l'éducation physique, l'économie familiale, l'enseignement religieux vont-elles être écartées ?*

Le PECARO sera d'un niveau très général et il servira d'instrument d'harmonisation des plans d'études cantonaux. Nous allons, en principe, traiter de toutes les disciplines, de leur organisation interne et de leur pertinence dans le modèle de formation.

Toutes ne requièrent pas, toutefois, les mêmes impératifs de révision et de précision. L'organisation des champs, des domaines d'apprentissage intégrés - santé, environnement, citoyenneté - ne sont pas encore définitifs. Les groupes de travail ne seront d'ailleurs pas organisés par disciplines. Il en va de même du forum où les regroupements ne se feront pas en priorité ni en permanence par discipline.

*Avez-vous le souci d'une cohérence avec les plans d'études cadre du secondaire II ?*

Oui, car notre travail s'inscrit dans une vision d'ensemble. Des délégués du post-obligatoire feront partie du groupe forum et à ce titre pourront réagir, exprimer leur avis, suggérer des adaptations si elles s'avéraient nécessaires. La CIIP a le souci de l'articulation de ces deux degrés. Toutefois, il est clair qu'un curriculum romand n'a pas à se conformer aux attentes de certains groupes de pression, qu'elles émanent de la formation professionnelle ou de la filière académique.

*Quel avenir souhaitez-vous à PECARO ?*

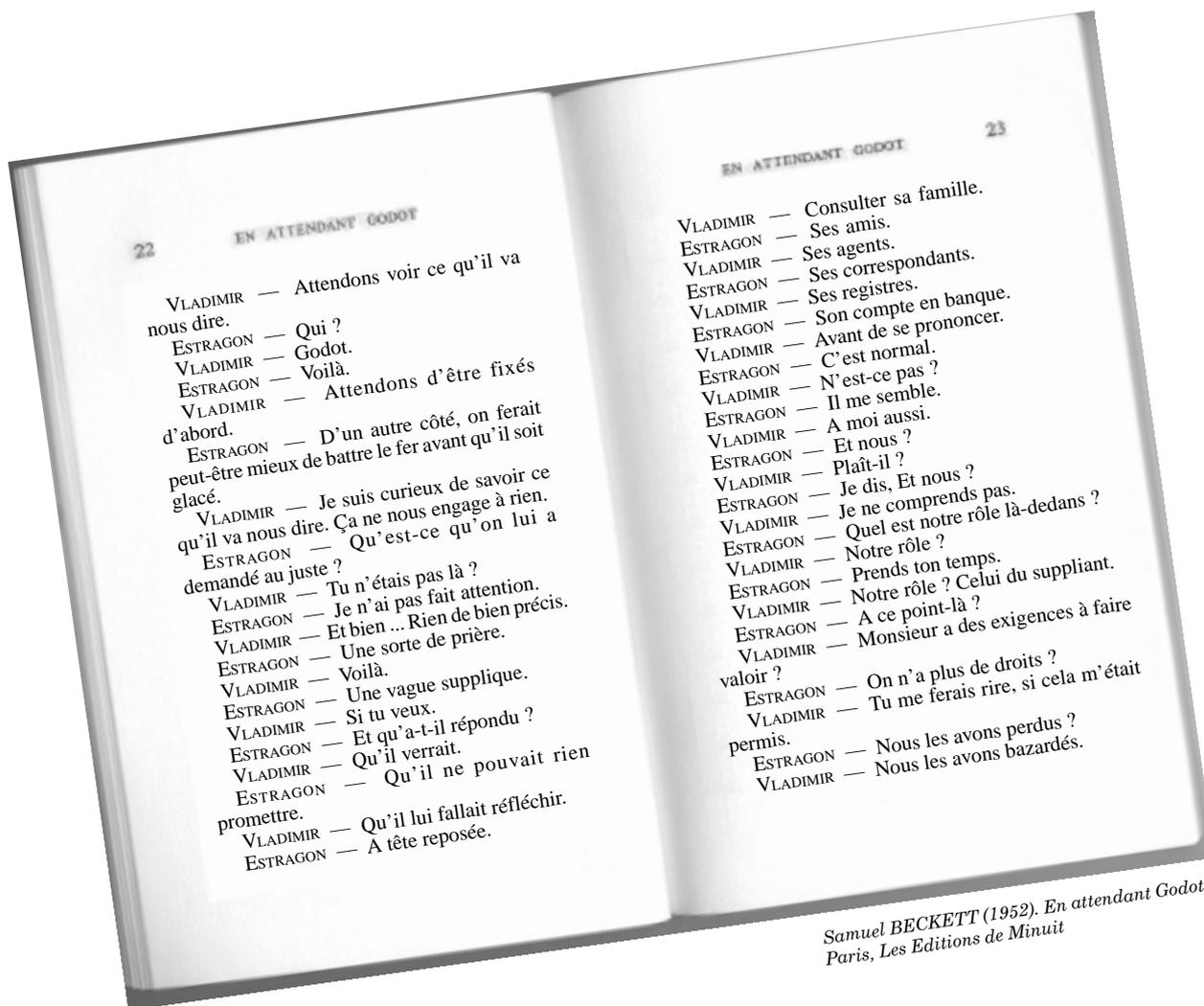
Nous souhaitons que ses idées imprègnent la vie des classes. Bien sûr, on ne peut espérer que, dans dix ans, les enseignants et enseignantes connaissent encore le document. Par contre, l'idéal serait qu'ils fassent du PECARO sans le savoir car sa culture aurait pénétré dans les moyens d'enseignement et dans la formation de base et continue.

*Simone Forster*

#### Le comité de rédaction de PECARO se compose de :

Olivier MARADAN, CIIP, président  
 Marlyne ANDREY, Valais  
 Nicole ELLIOTT, Vaud  
 Alain EMERY, Genève  
 Marilène LEIBZIG, Fribourg  
 Viridiana MARC, Neuchâtel  
 Nicolas RYSER, Vaud

## En attendant PECARO... mais sait-on vraiment ce que l'on attend ?



Septembre 2001. Les organes de la coordination scolaire entre les sept cantons de la Suisse francophone préparent un Plan d'Etudes CADRE ROMand, le PECARO. Et tout le monde de déjà s'en remettre à lui. N'étant pas encore présent sur scène, il focalise des espoirs mâtinés d'appréhension, il apportera les solutions, il aura résolu tous les dilemmes. Sa perspective permet de

chasser d'un revers de manche les problèmes d'aujourd'hui qui se trouveront miraculeusement réglés demain.

VLADIMIR — On se pendra demain. A moins que Godot ne vienne  
ESTRAGON — Et s'il vient ?  
VLADIMIR — Nous serons sauvés.

*ibid.*, p. 133

PECARO dites-vous ? Mais qui est ce démiurge ?<sup>1</sup>

A la base,  
une détermination  
politique

De l'avis de tous les partenaires romands, il y a indéniablement nécessité de procéder à une révision des plans d'études pour la scolarité obligatoire. Les missions de l'Ecole et les contenus de l'enseignement ont évolué depuis le début des années septante ; la précision des maîtrises attendues des élèves fait défaut ; dans le degré

secondaire II, la planification intercantonale des programmes se gère désormais au travers de plans cadre ; la formation des enseignants vise davantage la professionnalisation ; l'établissement est devenu une entité importante de la gestion pédagogique ... autant de raisons qui ont convaincu la CIIP, fondée depuis 1996 sur de nou-

<sup>1</sup> Cette introduction est empruntée à un autre article du même auteur : « Regards dans les coulisses d'une scène curriculaire » In : Jonnaert Ph. (à paraître). *Regards pluriels sur les nouvelles perspectives curriculaires*. Bruxelles : De Boeck.

veaux statuts, d'ouvrir cet ambitieux chantier (voir Forster supra).

Au moment même où l'on (re)parle dans les cantons alémaniques et à la CDIP de partager des *Treffpunkte* de fin de cycles au niveau national (cf. Fries p. 13), les directeurs de l'instruction publique des cantons francophones ont consciemment privilégié le choix du programme cadre commun plutôt que du plan d'études. A la notion de cadre est directement asso-

ciée, dans le mandat confié par la CIIP, **la définition des attentes de fin de scolarité obligatoire et de fin de cycles** (2<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup>, 9<sup>e</sup> années). Sur cette trame commune, aux fils bien dégagés ou renouvelés, chaque département reste à même de tisser la toile bigarrée des apprentissages scolaires. Les droits du canton, y compris la possibilité d'élargir les compétences pédagogiques des établissements, sont ainsi loin d'être « bazarisés ».

## Du cadre au programme

Un plan cadre se veut un document officiel de référence, qui précise les finalités et l'orientation générale de la formation et qui décrit le projet pédagogique et éducatif commun à l'ensemble de ses promoteurs, permettant plus loin la définition des objectifs spécifiques et des projets propres aux cantons et aux établissements sans que l'harmonisation générale en soit rompue. Un tel cadre peut prendre des formes et des niveaux de détail variés : on connaît les *Socles de compétence* belges ou, plus près de nous, les *Materiali per l'elaborazione del piano di formazione della scuola media* de nos collègues tessinois, exemples très différents tous deux datés de 1999.

Dans l'actuel scénario romand, trois cas de figure sont possibles à partir du plan cadre commun :

- un canton décide l'adaptation de son plan d'études cantonal au PECARO afin d'assurer la continuité avec ses propres travaux curriculaires ; il procède aux ajustements nécessaires et poursuit son développement propre dans le respect du cadre romand ;
- un canton décide de déléguer à ses établissements scolaires la compétence de développer, en conformité avec le PECARO et selon des règles

cantonales, des plans d'études d'établissement ;

- plusieurs cantons décident de ne pas entreprendre seuls de nouveaux travaux d'élaboration de plans d'études ; ils s'en remettent à des travaux intercantonaux et y participent au sein de la CIIP.

Le lecteur l'aura compris, le PECARO ne sera pas l'instrument permettant à l'enseignant de préparer son travail pour le lendemain ou la quinzaine suivante. Sa fonction instrumentale, il la réservera en premier lieu aux concepteurs de plans d'études et de moyens d'enseignement et aux responsables de l'Ecole. Pour l'enseignant, de la classe enfantine à la fin du secondaire I, le plan cadre exercera plutôt **une fonction cartographique**, donnant à voir la construction des apprentissages en termes de continuités et de ruptures, aidant chacun à discerner où se situe son travail dans le parcours, pour mieux en faire comprendre les tenants et les aboutissants et l'apport à l'ensemble du cursus scolaire. Pour les parents et les élèves, en variant l'échelle de représentation, il constituera également une explication adaptée des missions et des étapes à charge de l'Ecole publique.

## Intégration, le maître-mot

L'élaboration du plan cadre romand comporte deux gros enjeux :

- intégrer des objectifs disciplinaires (en maths, géographie ou arts plastiques), des objectifs non disciplinaires (en éducation à la santé ou aux médias) et des objectifs transversaux (résolution de problèmes, pensée critique) de manière à ce qu'ils forment un ensemble cohérent, proportionné et apte à devenir opérationnel ;
- intégrer en une construction logique, coordonnée et lisible les finalités, les lignes de force et les bases programmatiques du cursus d'apprentissage de la scolarité obligatoire

pour l'ensemble des élèves, sans distinction de filières.

A ce titre, PECARO doit être **un plan cadre de culture commune pour l'instruction et l'éducation**. Il est d'ailleurs prévu de l'introduire par la Déclaration du 18 novembre 1999 sur les finalités et objectifs éducatifs de l'Ecole publique, complétée d'ici là par un texte semblable sur les finalités et objectifs d'instruction. Le plan cadre prendra en quelque sorte valeur de cahier des charges général pour l'école obligatoire.

## A la recherche des fondements...

### *A la recherche des fondements des contenus d'apprentissage*

Depuis la production des programmes CIRCE, échelonnée entre 1972 et 1986, les disciplines scolaires et, pour faire court, leur(s) didactique(s) ont évolué, se sont généralement étoffées et restructurées. De nouveaux domaines se sont ouverts, d'autres se sont sclérosés. A échelle intercantonale, c'est par les moyens d'enseignement qu'on a suivi ou entraîné ce développement. Les programmes, quant à eux, n'en sont devenus que plus désuets et délaissés. Confrontés ces dernières années à une rénovation pédagogique et structurelle de leur école primaire et/ou secondaire, certains cantons ont d'ailleurs dû s'engager dans la rédaction de nouveaux plans d'études.

Or la tâche confiée à PECARO n'est pas celle d'un remaniement parcellaire en termes de concentration des superficies et des chemins, mais elle nécessite la mise à jour des références et des fondations, puis l'énonciation des priorités d'apprentissage au sein d'une organisation par cycles. Il n'ap-

partira pas aux groupes de travail du PECARO de concevoir eux-mêmes les fondements de chaque discipline et domaine. Toutes les références utiles seront mobilisées à l'extérieur : commissions et groupes de travail intercantonaux, rapports scientifiques et actes des colloques romands, productions récentes, experts des Universités et des HEP. Certains domaines sont fort bien pourvus et actualisés, d'autres font figure de parents pauvres, quelques-uns posent un problème de rénovation du curriculum qui nécessitera préalablement des décisions d'ordre politique. A l'interne du processus PECARO, les groupes travailleront donc à partir de synthèses préétablies. L'intention initiale est en effet que chaque discipline soit confrontée au projet global de l'Ecole et qu'elle justifie et précise son apport à ce projet de formation. Cela appelle véritablement une réflexion de grande envergure qui débordera l'échéance de 2003 et le plan cadre, pour inspirer le développement ou le réaménagement des plans d'études proprement dits.

## Un objectif prioritaire

### *De la difficile expression d'un objectif prioritaire*

Partant de là, le travail consistera d'abord à définir en quelque sorte le paradigme disciplinaire, puis les intentions et finalités d'enseignement et d'apprentissage pour la discipline en question. Il s'agira ensuite pour les groupes de travail de dégager ce qui est essentiel et d'en proposer la construction, avec un double souci d'équilibre et de cohérence sur le plan interdisciplinaire. Pour ce faire, les groupes de travail élaboreront des réseaux d'objectifs prioritaires, vraisemblable-

ment sous forme d'objectifs-noyaux se développant en leurs composantes essentielles. Le nombre des priorités (par discipline/domaine et par cycle) doit rester réduit et il n'est pas du tout aisé de procéder à ce balisage.

Le comité de rédaction travaille actuellement, avec le concours d'experts extérieurs, à la modélisation de cette mise en priorités et à la définition d'une méthode de travail et d'écriture qui sera utilisée dès la mi-novembre avec les groupes de travail (cf. p.3).

## Les effets probables...

### *Les effets probables d'un plan cadre commun*

« Si PECARO vient, serons-nous sauvés ? Et de quoi donc ? » Contrairement à l'opinion couramment répandue dans les médias et l'opinion publique, les programmes scolaires actuels ne sont pas si divergents. Mais ils ne sont pas pour autant symétriques et présentent par exemple des dotations horaires très variables d'une filière et d'un canton à l'autre. PECARO, une fois adopté après sans doute une année de débats et de consultations (2003-2004), per-

mettra de se référer à une vision générale commune de la mission de l'Ecole et de la conception de l'apprentissage d'une part, aux paliers que les élèves seront censés atteindre au terme de chaque cycle en termes de compétences et de connaissances d'autre part. Organisation de l'enseignement, grilles-horaire, choix concrets de ressources et de méthodes, pratiques d'évaluation... et plans d'études détaillés seront du ressort de chaque canton, voire de l'établissement scolaire si le canton prévoit une délégation de compétences comme au secondaire II.

Mais pour ce faire, PECARO étendra également ses effets sur la réalisation ou la sélection des moyens d'enseignement, sur la construction de scénarios didactiques et de l'évaluation, sur la formation des enseignants et même sur l'analyse système de l'Ecole. Telle est bien **la fonction de cadrage ou le rôle de colonne vertébrale** que l'on

attend d'un véritable curriculum d'enseignement et d'apprentissage, telle est l'ambition très progressive de PECARO, dont la maintenance et le développement devront s'étendre et se poursuivre bien au-delà du premier scénario stabilisé de 2003.

## Et tout ce qui restera à faire

En aval d'un plan cadre prennent place l'organisation formelle de l'enseignement, puis le passage à l'acte pédagogique. Système cartographique permettant de savoir où l'on va collectivement, le PECARO ne sera pas pour l'enseignant un outil de pilotage, mais bien de repérage et de planification<sup>2</sup>. Il se tiendra de fait en arrière-plan. Car, comme l'exprime avec acuité l'un des pères de la didactique :

*« Derrière le programme qui n'est qu'un signe et un index, il y a la formi-*

*dable pression de la transposition didactique. Le vide du signe renvoie au plein de la chose. Le programme est un cadre, mais la transposition didactique a peint le tableau. » Yves Chevallard (1986)<sup>3</sup>*

*Olivier Maradan,  
président du comité de rédaction du  
PECARO*



*Le programme est un cadre, mais la transposition didactique a peint le tableau.*

*Yves Chevallard, 1986*

(L'an dernier s'est tenue à Birmingham une exposition de 60 tableaux blancs : chaque cadre était accompagné d'une légende descriptive demandant aux visiteurs d'imaginer l'oeuvre)

<sup>2</sup> On lira avec intérêt à ce sujet la passionnante étude de : Tardif M. & Lessard C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec : Presses universitaires de Laval & Bruxelles : De Boeck Université.

<sup>3</sup> in : *Les programmes et la transposition didactique : illusions, contraintes et possibles*. Bulletin de l'APMEP n° 352, février 1986 (p. 42).

## De la conception du plan cadre de maturité à sa mise en oeuvre : étapes, atouts, renoncements, manques ...

Une architecture globale, supra-disciplinaire

Dans les années quatre-vingt, simultanément à plusieurs tentatives de réforme de l'ordonnance fédérale régissant les examens de maturité, apparaît clairement la nécessité de définir les objectifs poursuivis par la formation dispensée dans les gymnases, donc d'établir les finalités des différentes disciplines qui composent cette formation. Or, si l'article 7 de l'ordonnance alors en vigueur précise ces objectifs (qui ne seront pas fondamentalement remis en cause), il manque un maillon entre cet article et les programmes d'étude des différents établissements. Force est de constater que la réalité des programmes de maturité ne correspond pas à l'esprit qui les inspire !

Il devient dès lors nécessaire de créer un texte de référence permettant aux cantons de s'acquitter de leur mission éducative dans l'esprit de l'ordonnance fédérale, mais en préservant leur autonomie et leur responsabilité dans cette matière.

Un premier mandat est confié par la CDIP à un groupe de travail qui reçoit pour mission de mettre en lumière des *idées directrices* qui permettent de transposer l'esprit de l'article 7 de l'ORM dans la réalité et constituent une étape intermédiaire dans la définition des objectifs d'enseignement spécifiques aux différentes disciplines et aux programmes qui les régissent.

Les programmes sont l'affaire des cantons et des établissements. Le groupe propose la terminologie *plan d'études cadre pour les écoles de maturité*, qui permet de s'écarter de la

logique disciplinaire pour en définir une autre, plus générale, qui transcende les disciplines, dans le but de faire émerger leurs finalités communes.

Ce cadre unique devint la référence pour l'élaboration des programmes d'études, dont les grandes options sont :

- Vision globale par opposition à une vision ponctuelle concrétisée par la juxtaposition des programmes des différentes disciplines ; conception de la formation gymnasiale axée sur des finalités éducatives interdisciplinaires.
- Approche progressive de l'apprentissage visant l'acquisition de qualifications-clés et d'attitudes, en évitant qu'il reste par trop axé sur des contenus et la reproduction du savoir acquis.
- Prise en compte d'approches nouvelles, de nouvelles disciplines, de l'accroissement du savoir dans quelques disciplines, ainsi que de l'obsolescence de certaines notions dans d'autres.

En France, parallèlement, une commission de réflexion sur les contenus de l'enseignement, présidée par Pierre Bourdieu (1988), travaille exactement sur les mêmes prémisses. Elle insiste également sur le souci de renforcer la cohérence des enseignements en favorisant l'enseignement donné en commun par des professeurs de différentes spécialités, et même de repenser la division en disciplines.

voir la transdisciplinarité<sup>2</sup>, développe des compétences transversales et des concepts intégrateurs.

C'est sur cette base que des équipes d'enseignants ont élaboré durant plusieurs années le plan d'études cadres, sous la responsabilité du groupe gymnase (AGYM) de la CDIP. Des réu-

Le plan d'études cadre, comme la nouvelle ordonnance et règlement des examens de maturité (ORRM), met en évidence les domaines d'études regroupant les disciplines, crée des champs de compétence<sup>1</sup> dans lesquels chaque discipline de ces domaines doit puiser ses fondements, vise à promou-

Un travail d'équipe

<sup>1</sup> Compétences sociales éthiques et politiques, compétences intellectuelles, épistémologiques et scientifiques, compétences communicatives, culturelles et esthétiques, compétences de l'information des techniques d'apprentissage et de la technologie, compétences de la personne, de sa santé et de son corps.

<sup>2</sup> La transdisciplinarité est non pas la simple juxtaposition un peu stérile et vaine de points de vue différents, mais la recherche de lignes de force qui traversent, également dans leur fonction interrogative, l'ensemble des champs d'étude et de réflexion. Michel Cazenave : *La science et les figures de l'âme*, éd. du Rocher, 1996

nions périodiques permettaient d'échanger les points de vue, de communiquer l'avance des travaux, de comparer les textes et surtout d'en assurer la cohérence. La lecture des approches disciplinaires qui constitue le PEC a été assurée de manière croisée par les auteurs des différents textes. Ainsi, les professeurs de latin pouvaient prendre connaissance des textes de chimie, etc. Puis des experts ont effectué une lecture transversale du tout et ont pro-

posé des corrections aux groupes de disciplines. Enfin, une commission externe, la commission gymnase-université (CGU) a validé l'ensemble.

Cette immense structure de rédaction a permis d'associer tous les différents partenaires de l'enseignement à l'entreprise. Il était indispensable que chacun s'approprie la démarche et y participe pour pouvoir escompter une acceptation maximale du produit et assurer sa mise en application.

## De la coupe aux lèvres...

L'implication d'un maximum de partenaires de l'enseignement dans la rédaction de ces plans d'études cadres ainsi que la coordination fréquente effectuée lors de nombreux séminaires de plusieurs jours a permis non seulement de réaliser un seul ouvrage homogène<sup>3</sup> mais aussi et surtout d'initier une intense réflexion sur les contenus et sur les objectifs de l'enseignement au gymnase. Pour chaque discipline, un groupe d'enseignants s'interrogeait sur la spécificité de celle-ci, en même temps que sur son apport dans une formation globale. Pour la première fois, à une aussi grande échelle, l'ensemble de la formation était mise en question, avec l'immense espoir d'en faire un tout cohérent, visant à l'essentiel, en conservant, voire en améliorant, sa qualité et en lui conférant en plus une dimension dynamique, plastique, adaptative aux réalités sociales et culturelles en mouvement.

Ce travail de longue haleine a apporté aux participants une connaissance approfondie des contenus, des méthodes d'enseignement et de leurs finalités pour chaque discipline. C'est ce qui leur a permis de soupeser chaque terme, de formuler les phrases de manière précise et concise. C'est aussi ce qui nécessite un travail d'accompagnement important pour transposer le plan d'études cadre dans chaque canton, c'est-à-dire pour rédiger des plans

cadres cantonaux, puis des programmes d'étude d'établissement à partir du plan d'études cadre fédéral.

Le centre de perfectionnement suisse de Lucerne (CPS) a organisé de nombreux séminaires à cette fin. En effet, la seule lecture du PEC-Mat. ne suffit pas, malgré son introduction et ses orientations générales, à rendre compte de toutes les réflexions qui ont précédé sa rédaction. Il y a donc lieu de s'approprier son contenu, mais sans le trahir. Un groupe de travail du CPS a publié un manuel de transfert, qui s'est révélé très utile lors de la mise en oeuvre du PEC dans les cantons.

Cette étape est très importante et ne doit pas être négligée. Les rédacteurs d'un plan d'études cadre ont forcément une

avance cognitive et didactique sur leurs collègues qui n'ont pas participé aux travaux, et il est impossible de décrire simplement dans un appendice du PEC toutes les remarques, toutes les réflexions et tous les amendements qui ont fait choisir un terme plutôt qu'un autre. En revanche, il est important que le PEC suscite de la part de ceux qui auront pour mission de l'appliquer une réflexion comparable.

La répétition de la démarche de recherche, à chaque niveau, est porteuse de sens. C'est l'avantage incontestable d'un plan d'études cadre par rapport à un programme d'enseignement, qui, dès lors n'en est que l'aboutissement.



PECARO comme une poupée russe

<sup>3</sup> C'est la raison du passage du pluriel au singulier : les plans d'études cadre sont devenu le plan d'études cadre.

tissement. Un plan cadre suscite une réflexion permanente sur la pertinence des contenus, sur l'adéquation de ceux-ci à la mission de l'enseignement, et à leur adaptation aux circonstances de l'instant. L'existence d'un plan d'études cadre permet la souplesse des programmes d'école.

Il est donc indispensable d'explicitier et de faire respecter la structure en «poupées russes» du plan d'études cadre fédéral, puis des plans d'études cadres cantonaux et enfin des pro-

grammes d'établissements.

A mon sens, cette démarche a abouti avec succès. De nombreux plans d'études cantonaux en sont le reflet<sup>4</sup>. Il a cependant fallu parfois de longues explications pour y parvenir. Quant à l'application dans la classe, il faudra vraisemblablement encore du temps pour avoir la confirmation que la réalité des cours correspond bien aux idées directrices du PEC.

Un aspect plus délicat est l'appli-

cation de la volonté d'intégration des disciplines dans un contexte plus général. L'introduction des domaines d'études, de l'idée de la pensée contextuelle et de la transdisciplinarité n'est certes pas aussi facilement mise en application qu'on l'aurait souhaité.

Bien que l'ORRM ait concrétisé ces concepts en créant des disciplines composites<sup>5</sup>, les disciplines résistent, et ce qui aurait dû être une approche transdisciplinaire reste une juxtaposition de disciplines au mieux concertées. Dans les plans d'études cadres cantonaux, la volonté d'intégration reste marquée. En revanche, dans l'application des programmes d'étude, une véritable approche intégrée se fait, timide, voire contestée.

L'évolution des paradigmes qui sous-tendent la conception des idées directrices, voire le changement de ces paradigmes ne peut se faire sans donner le temps de l'appropriation aux acteurs, c'est-à-dire aux enseignants. Dans le cas d'orientation nouvelle, on ne peut faire table rase de l'expérience acquise. Cependant, cette dernière, fondée sur un paradigme antérieur, doit s'adapter et se penser selon le nouveau paradigme, ce qui n'est pas une évidence. Longtemps les deux cohabitent et peuvent même se combattre. Les querelles sont alors bien souvent insolubles, si elles ne trouvent pas d'échappatoire à l'opposition des valeurs de chacun de ces paradigmes.<sup>6</sup>

La formation des enseignants se

révèle indispensable. La création d'espaces de discussion, de réflexion et d'études ne doit ni être négligée ni minimisée. Dans un rapport de l'Unesco datant déjà de 1976, consacré aux tendances nouvelles de l'enseignement intégré des sciences, on pouvait lire : *On sait que les enseignants enseignent comme eux-mêmes ont été enseignés. (...) Il faut persuader le maître qui se considère comme le spécialiste d'une branche déterminée que la science intégrée est intellectuellement et professionnellement un domaine respectable.* Et, dans le chapitre suivant : *Les concepteurs et auteurs ont beau imaginer un matériel pédagogique qui devrait permettre aux élèves d'apprendre vite et bien, (...) ce matériel est bien trop souvent utilisé d'une manière et à des fins autres que ceux que les concepteurs avaient prévus.*<sup>7</sup>

Malgré de nombreux séminaires mis sur pied, cette étape n'est de loin pas encore achevée. Sans doute faudrait-il encore du temps pour que s'installe vraiment un enseignement transdisciplinaire. Il se peut également que les structures actuelles ne soient pas toujours appropriées à cette application. Mais ceci ne dépend plus du plan d'étude !

Charles de Carlini,  
directeur du Collège Rousseau,  
Genève

## Les disciplines résistent

<sup>4</sup> Le plan d'études cadre de Bâle-ville est un modèle exemplaire de transposition. On y a soigné jusqu'à l'iconographie, qui, à elle seule, reflète déjà les intentions des rédacteurs, et explicite parfaitement le PEC-Mat.!

<sup>5</sup> La discipline fondamentale « sciences expérimentales » composée des trois branches « biologie, chimie et physique » ainsi que la discipline fondamentale « sciences humaines » composée « d'histoire, géographie, introduction à l'économie et droit ». Les options spécifiques mixtes : biologie-chimie, physique-applications des mathématiques, économie et droit.

<sup>6</sup> C'est pourquoi, lors de changement de paradigmes, il y a un déplacement significatif des critères déterminant la légitimité des problèmes et aussi des solutions proposées. (...) (L')insuffisance de communication logique qui caractérise généralement la discussion sur les paradigmes (s'explique) par exemple puisqu'aucun paradigme ne résout jamais tous les problèmes qu'il définit et qu'il n'est pas deux paradigmes qui laissent sans solution les mêmes problèmes, les discussions sur les paradigmes posent toujours finalement la question : « Quels problèmes est-il finalement le plus important d'avoir résolu ? ». *La structure des révolutions scientifiques*, Thomas S. Kuhn, Flammarion, 1983.

<sup>7</sup> *Tendances nouvelles de l'enseignement intégré des sciences*, vol. III, publié sous la direction de P.-E. Richmond, Unesco, Paris, 1976

## Des points de convergence pour l'enseignement obligatoire

Vers la définition des contenus essentiels pour la formation scolaire.

### Un exemple : les *Treffpunkte* pour l'enseignement de l'histoire et de la politique au degré secondaire – un projet de la NW-EDK

En avril 2001, la Conférence des directeurs de l'instruction publique des cantons du nord-ouest (NW-EDK<sup>1</sup>) a publié le résultat d'un projet réalisé en quelques mois par un groupe de travail intercantonal. Celui-ci s'est essayé à formuler des *Treffpunkte* pour le degré secondaire dans le champ disciplinaire *histoire* et *politique*. Les enseignants ont ainsi à disposition une description des contenus essentiels et obligatoires pour tous les élèves dans ces deux disciplines.

Comment se représenter les *Treffpunkte* identifiés dans le projet pilote de la NW-EDK ? Dans quel sens s'agit-il d'une perspective nouvelle ?

Tout d'abord, ces *Treffpunkte* (six pour l'histoire et trois pour la *politique*) sont énumérés dans deux dépliant, qui peuvent être affichés en classe ou remis aux élèves. L'enseignant peut les utiliser au début de l'année scolaire pour informer la classe et les parents du thème et du but principal d'une matière. Mais les *Treffpunkte* conviennent également comme base d'évaluation au terme d'une étape d'apprentissage. Ces documents sont d'une approche simple et attractive. Le texte s'adresse aux élèves et leur indique ce qu'ils apprendront au cours des trois années du degré secondaire. Les titres des différents *Treffpunkte* cadrent tout d'abord le contenu (par exemple *comprendre l'histoire et le monde*). Un court texte décrit ensuite l'importance et le contenu d'un sujet. Des photos et d'autres illustrations soulignent le message verbal.

Les *Treffpunkte* de ce projet pilote visent à aider le travail conceptuel des enseignants, au-delà ils constituent le point de départ du vaste projet *Treffpunkte Volksschule* actuellement en discussion dans les cantons allemands.

### *Treffpunkte* : de quoi s'agit-il exactement ?

Hormis l'exemple cité du projet pilote de la NW-EDK, la notion de *Treffpunkte* recouvre en Suisse nombre de situations différentes et cette notion n'apparaît pas de manière cohérente et précise. On se doit de relever que le terme est originaire de Suisse romande. En 1982, le groupe de travail Mathématiques de la CDIP lançait en effet la notion de *point de ralliement*, qui allait devenir plus tard *point de convergence* ou *point de rencontre*, littéralement traduit en allemand par *Treffpunkt*. Les premiers *Treffpunkte* furent alors formulés pour l'enseignement des mathématiques et publiés comme tels par la CDIP. Actuellement, on trouve des *Treffpunkte* intégrés dans quelques curriculums ou présentés de manière indépendante dans certains documents. Il existe des *Treffpunkte* cantonaux, régionaux (Lehrpläne der Bildungsplanung Zentralschweiz) et nationaux (CDIP : mathématiques, langue 2).

Tous les *Treffpunkte* formulent ce que l'école exige des élèves à un moment précis, en fait presque toujours à la fin de l'école primaire ou de la scolarité obligatoire. Normalement, les *Treffpunkte* ne concernent que les matières principales (langue 1, langue 2, mathématiques), sauf dans le projet pilote de la NW-EDK cité plus haut.

De manière générale, les *Treffpunkte* décrivent les contenus obligatoires. Un ensemble de *Treffpunkte* pour telle ou telle matière contient moins que ce qui est fixé dans le plan d'études, ou dans le curriculum. Il s'agit bien d'une sélection de l'essentiel, d'une précision du minimum indispensable pour régler en particulier les étapes déterminantes de la carrière scolaire. Pour cette raison, on doit être conscient que les *Treffpunkte* exigent d'autres éléments d'organisation scolaire comme des plans d'études, des lignes directrices, des moyens d'enseignement, des instruments d'évaluation..., et qu'ils en dépendent.

### L'idée d'un projet *Treffpunkte* de la Suisse alémanique pour la scolarité obligatoire

Ce qu'il faut apprendre pendant la scolarité obligatoire en Suisse est fixé dans les plans d'études cantonaux, ou régionaux dans le cas des cantons de la Suisse romande et de la Suisse centrale. Une comparaison exhaustive entre ces différents plans d'études n'a jamais été dressée jusqu'à présent, mais il est certain que les principales différences se trouveraient plutôt dans leur structure, dans la manière de formuler les objectifs et d'envisager le contenu de l'enseignement. D'ailleurs, les différences entre les systèmes éducatifs cantonaux se reflètent bien dans les plans d'études. En revanche, les contenus essentiels des matières et des disciplines ne sont pas très différents. Si on demandait pourtant à une institutrice ou à un cadre de l'administration scolaire en quoi consiste ce contenu essentiel, il est probable que ni l'une ni l'autre ne seraient capables de le formuler. Il manque en Suisse un instrument commun qui fixerait l'ensemble des contenus minimums indispensables dans toutes les matières, ce que l'on pourrait appeler *le canon des contenus essentiels*. Un tel instrument, serait très utile pour garantir une coordination minimale – au moins quant au contenu de l'enseignement – entre les cantons.

En Suisse romande, le projet PECARO pourrait toucher l'ensemble de l'enseignement – les contenus, les

méthodes, les moyens d'enseignement et les dispositions pour la formation des enseignants. Par contre la réalisation d'un projet *Treffpunkte Volksschule* de la région alémanique n'est même pas encore décidé. En l'absence d'une tradition de coopération intercantonale, sauf en Suisse centrale, l'idée de créer un instrument qui règle les contenus essentiels pour tous les cantons alémaniques serait une grande innovation. La CDIP souhaite pouvoir fixer simultanément des *Treffpunkte* à la fin du degré secondaire I pour les mathématiques et la langue 2. Il apparaît dès lors absolument nécessaire que les différents projets tiennent compte les uns des autres et harmonisent leur travail.

La Suisse romande est déjà en chemin, la Suisse alémanique la suivra probablement : même si les deux parcours en matière d'harmonisation seront différents, la direction est semblable. Il s'agit de s'engager dans un processus qui soulève de grandes questions pour la société : quelles sont les exigences actuelles posées aux jeunes ? quel est l'essentiel de ce qu'il faut apprendre et maîtriser ? que doivent savoir nos jeunes à la fin de la scolarité obligatoire ?

Anna-Verena Fries,  
*Pestalozzianum, Zürich*

<sup>1</sup> La NW-EDK réunit au sein d'une conférence régionale les cantons d'Argovie, Bâle-Campagne, Bâle-Ville, Berne, Fribourg (alémanique), Lucerne, Soleure et Zurich.

### Quand l'école sécrète ses propres disciplines

Le curriculum est certes un programme destiné à être transcrit et appliqué dans les classes. Mais il surgit aussi du terrain. L'expérience de l'enseignement sécrète, en effet, des modifications, des sélections, des innovations face aux prescriptions inscrites dans les programmes officiels. Celles-ci conduisent à l'obsolescence ou à l'élimination de certaines disciplines et à l'introduction de nouvelles. On observe, en effet, un courant constant entre les savoirs scolaires sécrétés dans les classes et le curriculum prescrit par les autorités politiques.

Les disciplines ne sont pas une simple vulgarisation des savoirs savants; elles ont aussi leur génie propre. Il arrive qu'elles naissent et se développent au sein des classes. Un exemple : l'invention de la grammaire. André Chervel montre que *cette discipline a été historiquement créée par l'école elle-même dans l'école et pour l'école*. A la fin du XIXe siècle, cet enseignement est une simple *méthode pédagogique d'acquisition de l'orthographe*. Cette culture scolaire de la grammaire a ensuite pénétré dans celle de la société globale.

Simone Forster

CHERVEL, André. *Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot 1977

BECCHI, Egle. - *Le curriculum d'un point de vue didactique à une perspective historique*. - Histoire de l'éducation no 61 janvier 1994.

## De quelques réflexions sur le curriculum dans les pays industrialisés

*Tout le monde n'est pas d'accord sur la définition du curriculum. On s'accorde toutefois à dire qu'il s'agit d'un ensemble de contenus sélectionnés et ordonnés selon une progression, qui instruit sur ce qui peut ou doit être enseigné.*

Dans certains systèmes scolaires comme l'italien ou le français, les programmes officiels établis à l'échelle nationale ne laissent pas grande liberté d'interprétation et de reformulation aux établissements. Dans d'autres comme l'anglais ou l'américain, les regroupements locaux jouissent d'une large autonomie. Les situations dans les pays de l'OCDE sont contrastées mais la tendance est plutôt de privilégier la vision anglosaxonne.

Le curriculum est général et ne se réduit pas aux thèmes d'études à traiter dans les disciplines ou les champs disciplinaires. Il se soucie aussi du développement personnel et social des élèves. Cette appréhension plus globale implique un espace de liberté et d'initiatives pour les instances éducatives, pour les établissements et pour le corps enseignant. En 1990, le Danemark adopte cette approche et définit les objectifs généraux de formation en laissant aux établissements le choix de la manière de les atteindre. La Suède et les Pays-Bas ont aussi pris des mesures afin de mettre en œuvre des politiques de décentralisation. L'institution fixe les objectifs et normes de réussite; les écoles fixent les programmes d'étude.

Cette évolution vers une plus grande adaptation aux situations locales s'inscrit dans le vaste mouvement d'affaiblissement de l'Etat-Nation du XIXe siècle (Boltanski 1995). Les pro-

grammes nationaux précis et impératifs sont perçus comme un facteur de rigidité qui freine l'adaptation des établissements aux exigences du monde moderne. Le système pourrait se restructurer à deux échelles : une échelle locale, attentive aux savoirs et aux compétences sociales, et une échelle européenne, où se définissent les exigences curriculaires. Certes, ce projet en est à ses prémises mais le mouvement est amorcé (Derouet 2000).

Le colloque PECARO du 9 juin 2000 s'était intéressé aux réformes de curriculum entreprises dans deux pays, l'Espagne et la Belgique, qui connaissent des situations très contrastées. L'Espagne s'engage vers une certaine décentralisation afin d'accorder plus de liberté aux régions et de s'affranchir du franquisme. A l'inverse, la Belgique légifère pour la première fois de son histoire sur les objectifs de l'école obligatoire afin d'assurer plus de cohérence à un système où les établissements jouissent d'une grande liberté. César Coll Salvador, professeur de l'éducation à la Faculté de psychologie de l'Université de Barcelone et Christian Delory, chargé de cours en sciences de l'éducation à l'Université catholique de Louvain, présentèrent les grandes caractéristiques des réformes du curriculum entreprises dans leur pays.<sup>1</sup>

### Réforme des curricula en Espagne et ...

Les changements politiques et l'avènement de la démocratie entraînèrent la grande réforme de l'éducation de 1989. Il était temps de débarasser les plans d'études de toutes les scories de la dictature franquiste qui considérait l'école comme un instrument de contrôle idéologique. Le système éducatif était très centralisé et les programmes précis, avec force détails sur les contenus des disciplines, leur enseignement et leur évaluation.

Le travail d'élaboration du curriculum se déroula de 1987 à 1989 et celui de sa validation de 1989 à 1991. Séminaires, rencontres, journées, colloques, organisés par nombre d'associations – professionnelles, parents, enseignants et enseignantes, syndicats, organisations patronales etc. – financés par le Ministère de l'Éducation favorisèrent le dialogue et les débats. La période fut féconde et animée. Les discussions se focalisèrent, toute-

<sup>1</sup> Les textes de ces conférences pourront être consultés sur le site internet [www.ciip.ch/pages/sommaire\\_3.htm](http://www.ciip.ch/pages/sommaire_3.htm)

fois, sur les disciplines et ne traitèrent guère du projet social de formation.

La réforme toucha toute la pyramide éducative, de l'école infantine à l'université ainsi que le volet de la formation professionnelle. Le curriculum espagnol de la scolarité obligatoire s'inscrit dans les grandes tendances éducatives actuelles. Son objectif prioritaire est de rendre à l'école sa véritable mission : celle d'éduquer et d'instruire tous les enfants sans discrimination. On créa donc des cycles d'enseignement afin de différencier les pédagogies et de permettre aux enfants

de progresser à leur rythme. Présenté en termes de compétences et d'objectifs, le curriculum laisse une grande marge d'interprétation aux régions, aux communautés locales et aux établissements. Cet espace de transcription des compétences s'avéra parfois difficile, au secondaire I, et on ne put éviter une certaine surcharge des programmes. En dépit de ces bémols, l'opération fut un succès car l'Espagne et ses provinces eurent enfin l'occasion de réfléchir à leur identité et à l'éducation de leurs enfants.

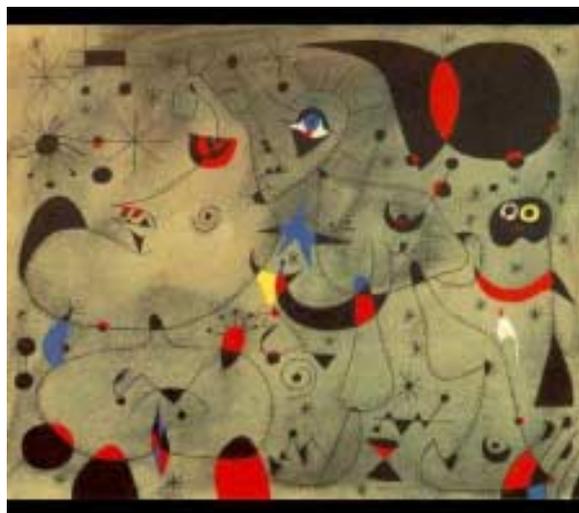
## ...en Belgique

Les responsables politiques et pédagogiques de la Communauté française de Belgique se sont lancés, dès 1973, dans une démarche d'innovations afin de lutter contre les taux particulièrement élevés d'échec scolaire. Les expériences se multiplièrent : école en cycles, apprentissage par l'action, par l'entremise des pairs, par la résolution de problèmes... Autant d'innovations qui plaçaient l'enfant au centre de ses apprentissages. La Fédération de l'enseignement fondamental catholique a éprouvé le besoin de cadrer cette créativité pédagogique. De 1989 à 1993, elle a élaboré le premier curriculum rédigé en termes de compétences pour les écoles catholiques de la communauté française.

En Belgique, les parents choisissent l'établissement dans lequel ils veulent éduquer leurs enfants. Les écoles sont libres d'écrire leur programme d'études, leurs épreuves certificatives de fin de scolarité, et de choisir leurs méthodes pédagogiques. Afin de gagner en efficacité, les établissements se sont organisés en réseaux, en fon-

tion de leur organisation ou de leur philosophie. Le système éducatif est donc très hétérogène et c'est afin d'y mettre un certain ordre qu'en 1997, le Parlement de la Communauté française a voté un décret précisant les missions prioritaires de l'école obligatoire. C'est la première fois que la Belgique légifère sur les objectifs généraux de l'école obligatoire. Ce fut le point de départ d'un vaste travail, encore en cours aujourd'hui, sur les socles de compétences à atteindre au terme des cycles d'apprentissage et de la scolarité, sur les programmes et sur les épreuves externes de contrôle et de certification. En fait, ce vaste mouvement s'inscrit dans la nécessité d'assurer plus de cohérence au système et une certaine égalité de résultats entre les établissements.

*Simone Forster*



Juan Miro  
Nocturne

BOLTANSKI, Luc. *Une sociologie sans société?* La lettre de l'EHESS, no 14

DEROUET, Jean-Louis. *L'école dans plusieurs mondes.* Bruxelles : De Boeck 2000

CERI, *Programmes scolaires. Mode d'emploi.* Paris, OCDE 1998

## Le SER et le PECARO

### Oui, oui, oui, mais...

Le SER est engagé...

Point n'est besoin de rappeler cette vérité historique : les enseignants romands, au travers de leurs associations professionnelles, ont été le moteur initial de la coordination en général et des programmes (CIRCE<sup>1</sup>, puis GRAP<sup>2</sup>) en particulier. Même s'ils n'ont pas toujours été d'accord avec les produits finis, leur action de départ a été déterminante. Aux sources du PECARO, on peut voir aussi que la SPR<sup>3</sup> puis le SER<sup>4</sup> ont été présents. En effet, dans la période qui a suivi la mise en œuvre du plan d'étude GRAP, l'évolution didactique, celle des moyens d'enseignement, le développement de la formation continue ont très vite poussé les instances romandes et les cantons à repenser tels ou tels objectifs en ordre dispersé. Devant cette fuite en avant, la SPR puis le SER ont souhaité une réflexion romande sur les plans d'étude, d'autant qu'il devenait urgent de réaffirmer les objectifs de l'école.

... mais inquiet

Pourtant, si une certaine satisfaction peut être de mise, tout ne va pas pour le mieux dans le meilleur des mondes, et le SER a dû dans l'intervalle beaucoup insister pour que des moyens, des conditions de travail acceptables puissent être octroyés. L'an dernier, les participants à une séance de préparation au colloque, au sein du SER, ont pu faire état d'une *prise de position* dans laquelle ils montraient à quel point le SER, qui souhaitait une issue heureuse au projet PECARO, était inquiet sur de nombreux points, dont le *manque de signes clairs démontrant une ferme volonté de l'autorité responsable* de soutenir le projet. Une année plus tard, si les choses ont pu évoluer, grâce notamment à la mise en œuvre du comité de rédaction, certaines craintes émises par le SER restent d'actualité. La plus importante d'entre elles touche à l'absence d'information et de participation des enseignants romands et de la population à la réflexion sur un projet aussi important.

Il est maintenant évident qu'un tel plan cadre va demander, pour pouvoir être mis en œuvre, une adhésion et une (bonne) volonté les plus larges

C'est donc avec une grande satisfaction que les enseignants ont salué dans le plan quadriennal 97-00 de la CIIP l'inscription comme objectif prioritaire de la réalisation d'un plan cadre romand. Dès la mise sur pied de la commission pédagogique, bien que gêné par cette formule de «membres choisis qui ne sont pas des délégués», le SER s'est employé à défendre le concept d'un plan d'étude nouveau, qui réaffirme les objectifs de l'école, qui soit conçu en terme de *curriculum*, qui table sur la professionnalisation du métier, qui permette une diversification des projets éducatifs, qui prenne en compte l'évolution des didactiques et des sciences de l'éducation. Ainsi le texte d'orientation qui est la base du PECARO reflète-t-il le travail et l'engagement des enseignants que le SER a désignés pour siéger à la commission pédagogique.

possibles. Celles-ci ne pourront être obtenues que dans la mesure où la rédaction du plan cadre n'aura pas été que le fait d'un petit groupe isolé. Or, jusqu'à maintenant, les efforts du SER pour obtenir que puissent avoir lieu informations, formations et participations étendues n'ont pas abouti.

Le SER continue à penser que le projet PECARO est un bon projet, il assure tous les acteurs de ce chantier de son soutien, mais il n'aura de cesse de tout faire pour que les autorités engagent les moyens nécessaires pour que le plan d'étude cadre romand ne finisse pas comme un texte de plus, inutilisable et non désiré.

Marie-Claire Tabin  
présidente du SER

<sup>1</sup> CIRCE Commission intercantonale romande de coordination de l'enseignement

<sup>2</sup> GRAP Groupe romand pour l'aménagement des programmes

<sup>3</sup> SER Syndicat des enseignants romands

<sup>4</sup> SPR Société pédagogique romande

## NOUVELLES DE LA CIIP

### Haute école de théâtre à Lausanne

Désignation du lieu de la future Haute Ecole de Théâtre de Suisse romande : la mise en place de la future Haute Ecole de théâtre de Suisse romande (HETSR) a franchi une étape supplémentaire avec la désignation par la Conférence, en septembre dernier,

de son lieu. Suite au lancement d'un appel d'offres et sur la base d'un rapport d'experts indépendants, la Conférence a retenu le site de Lausanne pour y implanter la HETSR.

**A l'occasion de sa séance du 31 mai 2001, la Conférence a pris un certain nombre de décisions importantes, résumées comme suit :**

### Education et prévention (EduPré)

La Conférence a mis en consultation auprès de ses partenaires, des départements cantonaux membres, des associations professionnelles reconnues (SER, SSP) et de la Fédération des parents d'élèves (FAPERT) le rapport final du groupe de travail EduPré, durant la période du 10 juin au 30 no-

vembre 2001. A l'issue de cette consultation, le secrétariat général établira, d'ici au printemps 2002, un rapport à l'intention de la Conférence et soumettra ses propositions d'amendement des Principes généraux et de mesures à prendre en vue de leur opérationnalisation.

### Formation : insertion de la CRFP

La Conférence a accepté le principe d'insérer la Conférence des offices cantonaux de formation professionnelle de Suisse romande et du Tessin (CRFP) dans la structure et l'organisation CIIP. Cette décision entérine celle de principe qu'avait déjà prise la Conférence au moment de la mise en place de ses nouveaux statuts en 1996. Un délai avait cependant été envisagé à l'époque. Depuis lors, la création récente d'une Conférence suisse des offices cantonaux de la formation professionnelle (CSFP) inscrite dans l'organisation CDIP a contribué à la prise

de conscience, en Suisse romande, tant au sein de la CRFP qu'autour de la table de la CIIP, de la nécessité absolue de disposer de moyens institutionnels à même d'explicitier, de présenter et de défendre les spécificités économiques et culturelles de l'espace latin dans le débat suisse, au niveau politique aussi bien qu'administratif. La CRFP, percevant l'intérêt d'inscrire ses travaux dans un cadre institutionnel à même de les relayer au plan politique, a revendiqué dès lors son insertion au sein de l'organisation de la CIIP.

### Formation : production documentaire

La Conférence a avalisé la mise en place d'un dispositif intercantonal chargé de la production documentaire sur les métiers et les filières de la formation en Suisse romande. Il répond notamment à la nécessité de professionnaliser la conduite des travaux de rédaction et de gestion éditoriale et de définir des besoins dans un cadre institutionnel élargi aux divers

partenaires concernés par la documentation et l'information sur les filières de formation et d'études ainsi que sur les métiers. La structure du projet se compose de deux organes : un centre de production, le *Centre de production de l'information sur les métiers et les professions*, ainsi qu'une *commission de surveillance et de conseil*.

### Deux groupes de travail «langues»

La Conférence a pris la décision de mettre sur pied un *Groupe Langues de la CIIP* de façon à définir, puis à concrétiser, une conception d'ensemble de l'enseignement des langues en Suisse romande, s'appuyant sur les travaux réalisés sur le plan suisse (cf. concept général de l'enseignement des lan-

gues et projet de recommandations de la CDIP).

Ce groupe sera appelé à jouer un rôle important dans la mise en place d'une politique coordonnée et ambitieuse au niveau de l'enseignement des langues en Suisse romande. Il aura également pour tâche d'assurer les

liens avec les structures de coordination au niveau suisse, de même qu'il aura pour compétence d'attribuer des mandats d'études temporaires. Il a débuté ses travaux en septembre 2001 et déposera en avril 2002 un rapport proposant les axes d'une politique coordonnée de l'enseignement des langues.

Parallèlement, un *Groupe des responsables Langues des cantons*, ayant une fonction essentiellement

opérationnelle, a été créé. Comprenant un ou deux délégués par canton, sa tâche consiste avant tout à assurer un échange d'informations et d'expériences entre cantons et à favoriser la mise en évidence des problèmes et des besoins appelant des solutions coordonnées au niveau de l'ensemble de la Suisse romande. Il peut être consulté par le «Groupe Langues de la CIIP» sur divers projets.

## Convention entre CIIP et UNI-NE

La Conférence a adopté la Convention CIIP-Université de Neuchâtel relative au Glossaire des patois de Suisse romande (GPSR), sous réserve de ratification de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales. Cette Convention entend développer la col-

laboration entre le GPSR et le Centre de dialectologie et de français régional (CD), institut de l'unité d'enseignement et de recherche de langue et littérature française de la faculté des lettres et des sciences humaines de l'UNINE.

## Lors de sa séance du 15 mars 2001, la Conférence a pris les décisions suivantes :

### CDHEP

Création d'une conférence des directeurs des Hautes Ecoles pédagogiques et institutions assimilées (CDHEP) : le principe de la création d'une conférence des HEP et autres institutions de formation des maîtres a été arrêté. Elle traitera de l'ensem-

ble de la problématique relevant de la formation des enseignants et assurera la coordination des HEP entre elles et avec d'autres institutions de formation et de recherche. Son mandat a été adopté le 31 mai 2001.

### Education aux médias la COMETE

La Conférence a décidé de la création d'une commission unique des médias et des technologies dans l'éducation, la COMETE. Elle regroupe en une entité unique divers spécialistes de l'éducation aux médias, de l'audiovisuel, des technologies de l'information et de la communication, des ressources didactiques, ainsi que des délégués du SER, des représentants des HEP (milieux de la formation et des services cantonaux concernés) et des

médias (presse écrite et audiovisuelle). Cette commission aura notamment pour mission d'échanger, de réfléchir, de concevoir et de proposer à la CIIP des mesures et des actions communes sur tous les aspects relevant des médias classiques et nouveaux, des diverses technologies de l'information et de la communication et, à titre principal, de l'éducation aux médias et par les médias dans l'ensemble de la scolarité.

## Du côté des moyens d'enseignement...

### Math 5<sup>e</sup>

La réédition des moyens Mathématiques 5<sup>e</sup> s'est achevée au printemps; ils sont dans les classes depuis la rentrée 2001. Ils font suite à l'introduction, dès 1997, des nouveaux moyens d'enseignement 1P à 4P. Les moyens de 6<sup>e</sup> année sont attendus en 2002, ceux de 7<sup>e</sup> à 9<sup>e</sup> suivront en 2003.

Composés d'un livre méthodologique pour l'enseignant, ainsi que d'un livre et d'un fichier pour les élèves, les moyens Mathématiques 5<sup>e</sup> sont le ré-

sultat d'une adaptation des anciens, à la lumière de l'approche d'apprentissage socio-constructiviste. Les options didactiques et pédagogiques, ainsi que les conceptions de l'apprentissage, sont identiques à celles qui ont présidé à la création des moyens 1P-4P.

## Français : EOLE

«Eveil au langage / Ouverture aux langues» (EOLE) : les manuscrits EOLE destinés aux degrés préscolaire et primaire sont actuellement en consultation auprès des Départements et instances compétentes. Ils seront disponibles dans les classes à la rentrée 2002.

S'agissant des degrés secondaires, le groupe de travail mandaté pour réfléchir à la pertinence et à la faisabilité d'activités EOLE à ce niveau a déposé son rapport final en juillet 2001. Ce dernier est actuellement à l'examen dans les Départements de l'instruction publique.

## Séquences didactiques

S'exprimer en français – Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit : le 1<sup>er</sup> volume des «Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit» est parue au printemps. Destinée aux degrés 1P - 2P, cette collection se compose de notes méthodologiques pour l'enseignant et de documents reproduc-

tibles. Ce 1<sup>er</sup> volume contient cinq séquences.

Le 2<sup>e</sup> volume, destiné aux classes 3P-4P est paru en septembre 2001. De même que le premier volume, il est composé d'un livre du maître et d'un recueil de fiches pour les élèves accompagnée d'un CDRom et d'un CD audio.

## Personnel du Secrétariat général

### Départ de Maurice Bettex

Maurice Bettex, collaborateur scientifique au Secrétariat général, est parti à la retraite le 1<sup>er</sup> octobre dernier. Entré en 1975 au service des moyens d'enseignement de l'IRDP, Maurice Bettex a tout d'abord été chargé de l'intégration des moyens audiovisuels dans l'enseignement et l'apprentissage, plus spécialement dans le cadre des travaux de CIRCE et de l'application des programmes romands.

Il a ensuite collaboré à la réflexion générale sur l'éducation aux médias en Suisse romande, qui a abouti, en 1980, à la création du Grave (Groupe romand pour l'audiovisuel à l'école), dont il a été le Secrétaire exécutif permanent.

Il a également été actif pendant plusieurs années au niveau suisse et international en présidant plusieurs sous-groupes de travail romands de la

Commission suisse des moyens audiovisuels (COSMA) et en participant aux travaux du Conseil international des moyens éducatifs (CIME), en tant que membre de son Comité exécutif.

Au sein du service des moyens d'enseignement de l'IRDP puis du Secrétariat général de la CIIP, il a oeuvré à l'élaboration et à l'édition des moyens d'enseignement romands, notamment dans les disciplines de la Langue II, de l'Education musicale, du Français et des Mathématiques; une collaboration de plus de deux décennies, qui a permis la création d'une trentaine d'ouvrages d'enseignement destinés aux écoles romandes.

Dans les années 1990, Maurice Bettex s'est aussi intéressé à l'informatique à l'école en concrétisant un projet pédagogique : la mise sur pied du réseau télématique scolaire EDUNET.



### Nouveaux collabora- teurs scien- tifiques

Le premier novembre 2001 le secrétariat général accueillera un nouveau chargé de mission pour l'éducation aux médias et aux technologies de l'information et de la communication. Il s'agit de Monsieur **Erwan Burkhardt**, enseignant, et ancien collaborateur du Centre d'éducation aux médias et aux TIC (CEMTIC) du canton de Vaud.

Un nouveau poste de collaborateur scientifique chargé de l'analyse des besoins et des productions de moyens d'enseignement et ressources éducatives est également créé au secrétariat général, pour janvier 2001. A ce poste a été nommé Monsieur **Roberto Stocco**, enseignant et spécialiste en communication et marketing.

## Programme de travail pour les années 2001-2004

La Conférence a avalisé le programme de travail qu'elle s'est fixé pour les quatre prochaines années (2001-2004). Elle a notamment retenu les six priorités suivantes:

### 1. Plans d'études

Doter les écoles de Suisse romande d'un Plan d'études cadre commun couvrant l'ensemble des degrés du préscolaire à la fin de la scolarité obligatoire et assurant la transition vers les formations ultérieures (PECARO).

### 2. Politique d'enseignement des langues et politique de la langue française

Améliorer l'apprentissage de la langue allemande par anticipation de son enseignement dès les premiers degrés scolaires et diversification des moyens mis en œuvre. Préparer l'introduction d'un enseignement de la langue anglaise dès l'école primaire. Etablir une politique de la langue française en Suisse dans le cadre de la CIIP.

### 3. Education et prévention

Proposer aux professionnels de l'enseignement, de la formation et de l'animation, un cadre d'action et des outils de travail leur permettant de faire face aux difficultés d'être de la jeunesse et à ses diverses manifestations, de promouvoir l'éducation à la santé et aux valeurs de la vie en société.

### 4. Formation des enseignants (HEP)

Assurer une coordination optimale entre les Hautes Ecoles Pédagogiques et institutions de formation des enseignants dans l'espace de la Conférence.

### 5. Recherche en éducation (IRDP)

Renforcer les missions de l'IRDP dans ses tâches prioritaires de coordination de la recherche, d'évaluation des systèmes de formation et de suivi scientifique des innovations.

### 6. Education aux médias (TICE)

Accompagner et soutenir les départements et les écoles dans leurs programmes visant à assurer un passage réussi dans la civilisation et la culture de l'information et de la communication planétaire.

Dans le cadre des activités et objectifs propres à la coordination scolaire, la Conférence poursuivra également ses actions dans le domaine des **ressources didactiques et moyens d'enseignement**, de l'**enseignement secondaire II**, général et professionnel, ainsi que des **migrations intercantionales** et de la **coordination scolaire**.

S'agissant des champs nouveaux de la collaboration intercantonale, les efforts de la Conférence se concentreront dans les domaines de la **politique culturelle** (formation professionnelle en arts dramatiques et en musique), de l'**orientation scolaire et professionnelle** et de l'**enseignement spécialisé**.

Enfin, la Conférence s'est donné pour mission de préparer l'insertion de la Rédaction du Glossaire des patois de la Suisse romande (GPSR) dans un institut universitaire de dialectologie et de français régional pour la Suisse romande dans le cadre d'un accord interuniversitaire de Suisse occidentale.

Pour plus détails, consulter le site internet de la CIIP : <http://www.ciip.ch>, sous «Activités».

*Caroline Codoni-Sancey*

## NOUVELLES DE L'IRDP

### François Jaquet quitte l'IRDP



François Jaquet, chercheur à l'IRDP, a fait valoir ses droits à la retraite et a quitté l'IRDP le 1<sup>er</sup> septembre 2001.

François Jaquet a travaillé à l'Institut de 1975 à 1978 et de 1991 au 31 août 2001. Mathématicien, enseignant, chercheur en éducation, François Jaquet est bien connu en Suisse romande, en Suisse et à l'étranger et possède une expérience considérable dans le domaine de l'enseignement des mathématiques et une expertise telle de la didactique de cette discipline, qu'il n'a cessé d'être appelé à contribuer à l'élaboration et au suivi des générations successives de moyens d'enseignement romands de mathématiques.

Les Rallyes Mathématiques, et leur élargissement international, dont il a été l'animateur principal, ont été également des terrains privilégiés de

création de problèmes mathématiques et d'applications originales de leur résolution collective.

François Jaquet a consacré en outre une part importante de son énergie et de ses compétences à valoriser les travaux de la didactique des mathématiques, par le biais de la Revue Math-Ecole, dont il a été le rédacteur en chef depuis 1991, par la participation et l'organisation de colloques et de congrès et par la formation tant des formateurs que des enseignants.

Au cours de ces années, François Jaquet a fait preuve d'un engagement de tous les instants, d'une capacité de travail considérable, d'un esprit d'indépendance et d'une grande exigence méthodologique. Il a assurément contribué de façon significative à la transformation en profondeur de l'enseignement des mathématiques de la Suisse romande.

### Un livre bilingue sur les centres de recherche

*L'épopée des centres de recherche en éducation en Suisse 1960 - 2000 - Die Geschichte der Bildungsforschungsstellen in der Schweiz 1960 - 2000* publiée sous la direction de Daniel Bain, Jean Brun, Dagmar Hexel, Jacques Weiss (381 pages).

En Suisse, dans la seconde partie du vingtième siècle, les centres extra-universitaires ont apporté une importante contribution à la recherche en éducation. Pour retracer l'« épopée » de ces centres, les responsables de la publication ont recouru au témoignage d'une vingtaine de chercheurs qui ont joué un rôle dans la création ou le développement de ces institutions. Chacun à leur manière, ils ont répondu aux questions suivantes, qui constituent la trame commune de leurs témoignages.

- Comment les centres de recherche extra-universitaires se sont-ils créés ?
- Quelles ont été les circonstances et les personnes qui ont favorisé leur émergence ?
- Quelles ont été les principales étapes de leur évolution, sous l'influence de quels facteurs ?
- Comment les chercheurs de ces ins-

titutions analysent-ils leur rôle et leur contribution à la recherche en éducation pendant cette deuxième moitié du 20<sup>e</sup> siècle ?

- Comment entrevoient-ils la suite ?



Dans une seconde partie, à la demande des responsables de la publication, des collègues chercheurs ont élaboré une synthèse de ces différentes histoires institutionnelles, apporté un contrepoint marquant les convergences et les divergences avec la recherche universitaire pendant la même période, imaginé à titre prospectif l'évolution probable ou possible de la recherche en éducation ces prochaines décennies.

Un texte conclusif en forme de coda et d'envoi souligne l'importance

du rôle des personnes dans l'histoire des institutions et la nécessité pour les chercheurs de mieux s'organiser pour affronter les défis du vingt et unième siècle.

L'ouvrage peut être commandé à l'IRDPA à l'adresse suivante [isabelle.deschenaux-steullet@irdp.unine.ch](mailto:isabelle.deschenaux-steullet@irdp.unine.ch) ou par le site de l'IRDPA [www.irdp.ch](http://www.irdp.ch)

## Nouveaux engagements

L'IRDPA a engagé deux personnes qui ont pris leurs fonctions le 1er octobre 2001 :

Madame **Elisabetta Pagnossin Aligisakis**. Elle est en possession d'une licence en lettres de l'Université de Padova, d'une licence en science politique de l'Université de Genève, d'un doctorat es sciences économiques et sociales (mention science politique) et d'un diplôme en Etudes européennes de l'Université de Genève. Elle a particulièrement mené des études comparatives de systèmes politiques et élaboré de nouvelles méthodes de mesure tant à l'Université de Genève que comme consultante indépendante.

Monsieur **Jean-Philippe Antoniotti** ingénieur chimiste de l'EPFL et docteur en psychologie de l'Université de Lausanne. Il enseigne les statistiques aux étudiants en psychologie de l'Université de Lausanne. A l'IRDPA, il sera particulièrement chargé de l'évaluation du nouvel enseignement des mathématiques en collaboration avec Chantal Tièche Christinat de l'IRDPA et les chercheurs du Consortium romand de recherche. Il apportera en outre un appui statistique aux collaborateurs de l'IRDPA et aux collègues des Consortiums.

### IRDPA - NOUVELLES PUBLICATIONS

LANDRY, Françoise. (2001). Les structures de l'enseignement en Suisse romande et au Tessin : éducation préscolaire, enseignement primaire, secondaire premier cycle, secondaire deuxième cycle (gymnases, écoles supérieures de commerce, écoles de degré diplôme) : année scolaire 2001-2002. Neuchâtel : IRDPA (01.1)

LANDRY, Françoise. (2001). Les conditions de promotion et d'orientation au cours de la scolarité obligatoire en Suisse romande et au Tessin : année scolaire 2001-2002. Neuchâtel : IRDPA (01.3)

BAIN, Daniel; BRUN, Jean; HEXEL Dagmar; WEISS, Jacques (2001). L'épopée des centres de recherche en éducation en Suisse 1960-2000. Neuchâtel : IRDPA (01.4)

MOTTIER LOPEZ, Lucie. (2001). Regard pluriel sur l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques à l'école primaire. Neuchâtel : IRDPA ; Genève : Université (01.5)

AEBY, Sandrine; DE PIETRO, Jean-François & WIRTHNER, Martine. (2001). Français 2000 : propositions et interrogations de la recherche pour l'avenir de l'enseignement du français en Suisse romande. Neuchâtel : IRDPA (Document de travail 01.1001)

MOTTIER LOPEZ, Lucie. (2001). Les enseignants 1P/2P donnent leur avis sur l'enseignement des mathématiques : analyse des questionnaires dans le cadre du suivi scientifique du nouvel enseignement des mathématiques. Neuchâtel : IRDPA (Document de travail 01.1004)

# Fenêtre sur le Québec

Le Québec est en pleine réforme de son curriculum. Il voudrait relever trois défis qui lui paraissent essentiels : la défense de l'école publique, la professionnalisation de l'enseignement et la nécessité d'assurer à tous les élèves une meilleure culture. Les changements prévus touchent autant les matières, les connaissances et les compétences que la manière de les prodiguer et de les acquérir. Des cycles d'enseignement de deux ans sont prévus afin de susciter de meilleures collaborations au sein de l'équipe enseignante et de donner aux enfants le temps d'atteindre les objectifs fixés.

Le Ministère a confié à plusieurs centaines d'enseignants et enseignantes la tâche d'élaborer le curriculum. Ses intentions sont de rendre le corps enseignant acteur de *ce retour réflexif du système éducatif sur lui-même* en évitant de le réduire à un statut d'utilisateur et de consommateur d'un prêt-à porter pédagogique. Les grands axes du curriculum sont :

- le recensement des connaissances et des compétences jugées essentielles,
- la construction des programmes avec une approche par compétences.

La volonté de professionnalisation du métier d'enseignant implique aussi la mise en œuvre de projets d'école qui font usage de la liberté de manœuvre laissée par le curriculum. Dans l'esprit de la réforme, il n'y a pas de véritable ap-

propriation du changement ni de professionnalisation sans une réflexion individuelle et collective sur l'école, sur ses qualités, sur sa mission et sur la nécessité de résister à un modèle de société qui tend à la transformer en un produit de consommation sur un marché libéralisé. La réforme affiche sa volonté de soutenir l'école publique et de parvenir à un certain *rehaussement culturel*. La culture est entendue comme un *accès aux grandes réalisations de l'humanité mais aussi comme cette qualité qui nous habite et qui fait que nous sommes des êtres humains en quête de sens et de liberté*. Elle entraîne une clarification du rôle de l'école dans le processus de développement qui fait des élèves de futurs citoyens. Les réticences et les remous que suscite le nouveau curriculum du côté des autorités scolaires, du corps enseignant, des syndicats et des parents sont importants et se concentrent surtout sur l'approche par compétences et sur l'insuffisance des moyens face aux exigences nouvelles.

*Simone Forster*

Sources :

*La réforme du curriculum : une adhésion réfléchie à un changement peu banal*, Claude Lessard, Vie Pédagogique fev.mars 2000

*Programme de formation de l'école québécoise*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation 2000

<http://www.meq.gouv.qc.ca/dfgj/>

## POLITIQUES DE L'ÉDUCATION ET INNOVATIONS

*Bulletin de la CIIP*

**Adresse :**

Faubourg de l'Hôpital 43 - Case postale 54 - 2007 Neuchâtel, tél. 032/ 889 86 16 - fax 032/ 889 69 71 - E mail : [corinne.martin@ne.ch](mailto:corinne.martin@ne.ch), site Internet : <http://www.ciip.ch>

**Comité de rédaction :**

Jean-Marie Boillat, Caroline Codoni-Sancey, Simone Forster, Corinne Martin, Jacques Weiss

**Rédaction :** Simone Forster

**Assistance à la rédaction et conception :** Corinne Martin