Bulletin de la CIIP
POLITIQUES DE L'EDUCATION ET INNOVATIONS
Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin
Numéro 2 - août 1998

EDITORIAL

Le message de la présidente

Chargée de présider ces prochaines années aux destinées de la coordination scolaire en Suisse romande et au Tessin, je ne voudrais pas manquer de remercier, au moment de reprendre le flambeau, mon prédécesseur, notre ancien collègue Jean Jacques Schwaab. Il a donné de son temps et de son énergie pour la coordination, il en a été un fervent défenseur et un artisan engagé. J'aurai à coeur, avec la confiance de tous, de poursuivre dans la voie qu'il a tracée.

Plus que jamais, l'avenir des cantons et leur capacité à assumer leurs responsabilités réside dans leur volonté de collaboration. Un récent sondage le démontre, les Suisses sont convaincus que la formation constitue un domaine privilégié où les barrières entre cantons doivent céder la place aux projets communs lorsque l'intérêt général l'exige. La population de nos cantons attend notamment de nous tous des efforts d'harmonisation de nos systèmes scolaires respectifs, tant dans le domaine des programmes que dans celui des moyens d'enseignement.

C'est là l'un des objectifs centraux de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin. Il ressort aussi de sa mission qu'elle se préoccupe de consolider et de mettre à jour les acquis en matière d'harmonisation des plans d'études de la scolarité obligatoire. Le but : aboutir à des plans d'études-cadres identiques pour tous les cantons.

Le présent bulletin de la CIIP « Politiques de l'éducation et innovations » est tout entier consacré aux plans d'études, en ouverture des travaux auxquels la Commission pédagogique devra se consacrer en premier lieu.

La tâche est lourde mais indispensable. Elle exige la contribution de tous les acteurs de l'école. Elle réclame surtout une forte volonté politique en amont, qui exprime clairement ses exigences et soutienne les efforts qui seront entrepris par tous. Je crois pouvoir écrire ici, au nom de mes collègues membres de la Conférence, que nous souhaitons que la coordination scolaire se marque d'actes concrets durant les années qui viennent.

Martine Brunschwig Graf
Présidente de la CIIP

PLANS D'ETUDES DE SUISSE ROMANDE : UNE HISTOIRE DE COORDINATION

Dès 1967, la CDIP entreprit un vaste chantier éducatif. Il s'agissait de définir les programmes d'études romands de l'école enfantine à la neuvième année. Cette aventure s'inscrivait dans une époque d'effervescence éducative. Les pays de l'OCDE révisaient leurs plans d'études. Comptaient alors, la définition des objectifs par degrés, les indications aux enseignants sur la valeur et l'application des itinéraires d'instruction-apprentissage[1].

De CIRCE I à ...

L'histoire des programmes d'études romands commence, en 1967, avec la création de la Commission intercantonale romande de coordination de l'enseignement dite CIRCE. Cette dernière, composée de représentants des autorités cantonales et des associations professionnelles, fut chargée d'élaborer un programme pour les classes primaires, de suggérer des mesures pour son application et d'évaluer les moyens d'enseignement en usage.

Les débats sur le curriculum dans divers degrés scolaires et pour chaque discipline étaient vifs dans les pays de l'OCDE, traversés par une vague de révision des plans d'étude. En Suisse romande, le coup d'envoi de cette réforme fut donné par la Société pédagogique romande (SPR) qui fit paraître dans un numéro spécial de l'Educateur (18 novembre 1966) *un Projet de programme romand (calcul et français) pour les quatre premières années de l'école primaire*. Ce plan d'études était le fruit du travail d'une Commission intercantonale pour une école romande (CIPER) qui, dès février 1961, réunissait des enseignants primaire et secondaire et des délégués officiels des six directions cantonales de l'instruction publique de Suisse romande. L'effectif s'élevait à trente et une personnes.

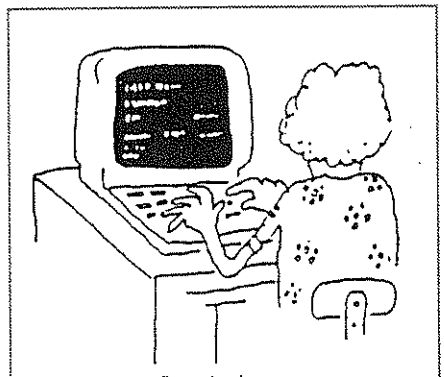
Le vent de la réforme s'était levé. Au printemps de l'année 1967, sur proposition de la Conférence des chefs de service de l'enseignement primaire (CS1), la CDIP créait CIRCE. Celle-ci et ses quinze sous-commissions se mirent à l'ouvrage. Il fallait définir les buts assignés à l'enseignement de chaque discipline - ou chaque groupe de disciplines - élaborer les programmes et les principes méthodologiques de leur enseignement. Ce travail de longue haleine impliquait un esprit d'ouverture et une capacité d'anticiper les exigences d'une société en pleine mutation. Cinq ans durant, CIRCE I va *s'efforcer de bâtir un plan d'études, de caractère expérimental, ouvert sur l'avenir, un plan d'études qui offre à l'enfant, l'occasion d'un épanouissement et d'un enrichissement de sa personnalité et de ses pouvoirs*[2]. Le 22 septembre 1972, la Commission soumettait à l'approbation de la CDIP/SR/Ti un projet de plans d'études pour les classes enfantines et les quatre premiers degrés de la scolarité obligatoire. Son application débuta dès l'année scolaire 1973-1974 par l'introduction du nouveau programme de mathématiques dans toutes les classes de première année (voir bulletin CIIP no 1, avril 1998). D'autres disciplines rénovées lui emboîtèrent le pas : éducation physique (1974), activités créatrices manuelles (1975), connaissance de l'environnement (1976) et éducation musicale (1977). Le corps enseignant adaptait ses pédagogies; les cours de recyclage se succédaient.

1 Histoire de l'Education, Eggle Becchi, Histoire du curriculum janvier 1994, no 61 p 69

2 A . Neuenschwander, délégué de CIRCE in Coordination romande, Sion, mars 1976, p 23

CIRCE II et ...

Le 23 novembre 1972, débuta la seconde étape de l'activité de CIRCE pour les degrés 5 et 6, laquelle va impliquer des représentants des autorités scolaires et des associations professionnelles de l'enseignement secondaire. La tâche s'avéra plus difficile car les cantons connaissent des structures scolaires différentes à ces degrés. Il s'agit de dresser la liste des disciplines à coordonner, de proposer des mesures générales pour le perfectionnement



Secrétaire

du corps enseignant et d'envisager l'acquisition, l'adaptation ou la création de moyens didactiques. Treize sous-commissions préparèrent des programmes-cadres en français et écriture, mathématiques, connaissance de l'environnement (géographie, histoire, sciences), éducation artistique (activités, activités manuelles, éducation musicale), éducation physique. Etaient à définir les buts à atteindre, les principes méthodologiques et les programmes pour chaque degré. Le problème de la deuxième langue fut traité en dehors des structures de CIRCE II. En 1977, CIRCE déposait son rapport final. Ce dernier ne fut approuvé que le 31 mai 1979. La coordination commençait à poser problème car certains cantons n'avaient pas anticipé l'ampleur de la vague des réformes. De plus, le renouvellement de l'enseignement impliquait d'importantes dépenses pour les recyclages et le remplacement des enseignantes et enseignants en formation.

Le nouveau plan d'études romand visait plus la qualité de l'enseignement que *la quantité de choses enseignées*. Afin d'assurer une coordination, il indiquait un ordre et une progression dans l'acquisition des savoirs et des savoir-faire, présentait des suggestions de thèmes d'étude, précisait les buts et objectifs à atteindre dans les diverses disciplines - ou groupe de disciplines - ainsi que les moyens d'y parvenir, soit des conseils de nature méthodologique et un programme annuel de travail. Ces buts étaient communs pour tous les élèves. Les services de l'enseignement secondaire des cantons avaient à définir des suppléments pour les sections les plus exigeantes du secondaire premier cycle.

L'enfant à former était envisagé dans sa totalité. Il devait développer son intelligence, ses facultés, ses aptitudes dans les domaines cognitifs, affectifs, psychomoteurs et sociaux. Ce programme ambitieux impliquait un renouvellement des pédagogies. *Il est demandé au maître autre chose que la simple transmission d'un nombre plus ou moins grand de connaissances de toute nature ou la maîtrise de certains algorithmes*. On requiert en effet *de la curiosité, beaucoup d'imagination, de l'ingéniosité, un esprit d'initiative et d'à-propos, de la souplesse, un jugement critique, un grand pouvoir de renouvellement et d'adaptation*. Bref, il lui faut s'écarter du *dirigisme magistral et de l'autorité rassurante du manuel*[3].

[3] A. Neuenschwander, Coordination, mai 1976, no 3 p 15

CIRCE III

Pendant huit ans, soit de 1977 à 1985, la Commission CIRCE III va travailler aux plans d'étude des degrés 7, 8 et 9. La tâche était ardue car les conceptions de la coordination à ce degré étaient fort diverses. De plus, les structures de ce secteur, son organisation en filières compliquait le travail d'harmonisation des programmes. La commission se déclarait *consciente de la nécessité de prendre en considération les développements divers, mais d'égale valeur, des enfants entre douze et quinze ans*[4]. Elle commença par définir les conceptions pédago-

giques de l'enseignement de certaines disciplines - mathématiques, langue maternelle, langue II, histoire générale et nationale, éducation civique - et les programmes-cadres. Dès septembre 1979, quatre sous-commissions, formées surtout de praticiens, fixèrent les buts que tous les élèves devaient atteindre en fin de scolarité obligatoire afin de faciliter leur passage dans les diverses formations du secondaire II. Le 14 janvier 1982, CIRCE III terminait son travail et soumettait à consultation trois de ces rapports - français, allemand, mathématiques. Nombre de milieux étaient intéressés par ces nouvelles exigences : autorités scolaires, associations professionnelles, gymnases, universités et formation professionnelle. Tous les enseignantes et enseignants de Suisse romande reçurent un numéro spécial de Coordination qui présentait les programmes de français, de mathématiques et d'allemand.

CIRCE III définissait d'une manière générale les objectifs de fin de 9e année dans les quatre disciplines sans en préciser le degré d'approfondissement dans les diverses filières, sections et options. Les programmes étaient larges. Il s'agissait en fait de repères pour une nouvelle définition des plans d'études cantonaux. Aucune date n'était prévue pour leur application. En mai 1986, le document de la conférence de presse de la CDIP déclarait : *la Coordination scolaire romande demeure une idée politique fondamentale. Certes, son approche a changé : de la volonté d'une uniformisation aussi poussée que possible des institutions cantonales, on a évolué vers une stratégie de coopération et de concertation intercantonale. La CDIP demeure néanmoins convaincue de la nécessité de la coordination en tant qu'agent du renouvellement pédagogique, du rapprochement des enseignants et des responsables départementaux et comme moteur d'un fédéralisme coopératif et vivant*[5].

Simone Forster

[4] Coordination, no14, février/mars 1980, p 18 Michel Bovard

[5] Document de base de la conférence de presse de la CDIP, Morges, 22.05.1986

DE NOUVEAUX PLANS D'ETUDES SUISSES POUR LE SECONDAIRE II

Formation professionnelle et enseignement général des gymnases et des écoles de degré diplôme font partie de ce qu'on appelle aujourd'hui le secondaire II. Se posent avec acuité les questions de la vocation et des possibilités de formation de ce secteur devenu un passage quasi obligé pour tous les jeunes. Réformes et nouveaux plans d'études bousculent les apprentissages et les pédagogies.

Le passage de la scolarité obligatoire au secondaire II se fait en général entre 15 et 17 ans. Aujourd'hui (1995) six jeunes sur sept obtiennent un diplôme du secondaire II. 20% achèvent une formation générale, 66% une formation professionnelle et 14% suivent une formation élémentaire (dixième année) ou n'ont aucune formation. La voie professionnelle recrute la majorité des jeunes (69% en 1995) bien que cette filière décline régulièrement (72% en 1985).

La voie de l'apprentissage dual a encore la cote (61% des jeunes en 1995)[6] mais sa fréquentation baisse d'année en année. Les cantons germaniques enregistrent des taux plus hauts d'apprentis que les cantons latins : 82% des garçons et 78% des filles contre 76% des garçons et

66% des filles (1993). Les jeunes latins sont plus nombreux à fréquenter les filières professionnelles scolaires à plein temps car cette offre éducative est plus importante qu'en Suisse alémanique.

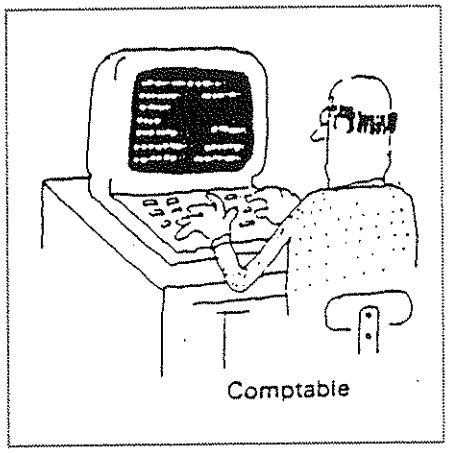
[6] Chiffres 1995, Regards sur l'éducation, Les indicateurs de l'OCDE 1997 p 166

Une formation professionnelle pour l'avenir

La maturité professionnelle, les plans d'étude cadre (PEC) et les cours-blocs, changent aujourd'hui le profil de formation du secteur professionnel. Les écoles créent, en outre, des troncs communs pour différents groupes de professions. On réduit le nombre de métiers enseignés afin de s'adapter aux besoins des entreprises qui exigent compétences polyvalentes et qualifications-clés. La maturité professionnelle s'inscrit dans cette vague de changements. Ouverte sur les hautes écoles spécialisées (HES), elle comprend un examen professionnel de fin d'apprentissage et une formation scolaire (langue maternelle, deuxième langue nationale, troisième langue nationale ou anglais, mathématiques, sciences, histoire et questions de société). Les branches obligatoires se déterminent en fonction des maturités. Quatre types sont prévus : professionnelle technique, commerciale, artistique et artisanale. Existent actuellement les maturités techniques et commerciales.

Les plans d'études des branches de culture générale

En 1987, un groupe de travail «culture générale» de la Conférence suisse des directeurs d'écoles professionnelles et de métiers (CSD) fait paraître un rapport sur l'enseignement des branches de culture générale (EBCG) prodigué dans quelque 130 écoles professionnelles de Suisse. On parle de décloisonner les heures de culture générale, d'élaborer des plans d'enseignement différencié et des modules de base plutôt que des plans d'études traditionnels. En 1988, l'OFIAMT crée une commission chargée de cette révision. Les plans d'études cadre (PEC) pour les écoles professionnelles industrielles et artisanales (EPIA) et les écoles de métiers (EM) paraissent en 1996. Inscrits *dans l'évolution de la société et du monde professionnel*, ils sont avant tout un *instrument de gestion servant à la planification, à la conduite et à l'évaluation de l'enseignement dans les écoles*[7]. Ces dernières élaborent leurs plans d'études dans le cadre des exigences fixées. Les branches de culture générale considérées comme une discipline comprennent deux domaines : société (60%) langue et communication (40%). Une note est attribuée à chacun. L'idée est de s'écarter du découpage traditionnel du savoir en disciplines et de traiter certains thèmes de manière interdisciplinaire. Les compétences à développer sont personnelles, sociales, méthodologiques linguistiques et de communication. L'enseignement allie méthodes actives et «traditionnelles». Il doit développer la capacité d'action, le travail indépendant ou sous forme de projet. Le PEC s'inscrit dans la nouvelle culture du curriculum et implique une certaine autonomie des établissements.


Comptable

[7] Plan d'étude cadre (PEC) pour l'enseignement de la culture générale dans les écoles professionnelles industrielles et artisanales et les écoles de métiers, OFIAMT août 1996

Un enseignement pour une nouvelle société

Les débats sur les structures et les contenus de la maturité gymnasiale jalonnent l'histoire de l'éducation de notre pays. Dès les années 1960, commissions et groupes de travail, formés par la CDIP, publient des rapports sur les réformes de l'enseignement du secondaire II et sur les objectifs et finalités de la formation gymnasiale. En 1985, la Commission gymnase-université (CGU), dans ses *10 thèses relatives à l'article 7 de l'ORM*, met l'accent sur la nécessité de développer, outre les connaissances exigées dans les diverses disciplines, des aptitudes plus actives orientées vers la responsabilité personnelle et civique. L'enseignement gymnasial doit privilégier la pensée contextuelle, favoriser la créativité et la maîtrise de l'expression. Le 28 octobre 1987, la CDIP décide de l'élaboration *de plans d'études cadres pour les écoles de maturité* (PEC) en vertu de l'article 3a du Concordat scolaire de 1970. Un groupe de projet de quelque 250 personnes se met à l'ouvrage et rédige les objectifs d'apprentissage des disciplines. Un premier projet paraît en 1992[8]. Mis en consultation et retravaillé, il paraît dans sa version définitive en 1994[9]. Les PEC sont une réflexion sur les compétences, les savoirs et les besoins de formation des bachelières et des bacheliers. Ils servent de référence pour la reconnaissance des certificats cantonaux de maturité. Les diverses disciplines, réparties en quatre domaines d'études, sont analysées à l'aune des objectifs fondamentaux d'apprentissage : langues, sciences humaines, sciences expérimentales et mathématiques, éducation artistique et physique. Les finalités de l'enseignement s'inscrivent dans une perspective globale et interdisciplinaire.

8 Plan Plans d'études cadres pour les écoles de maturité, CDIP, Dossier 19B

9 CDIP dossier 30B

La nouvelle maturité

La Commission fédérale de maturité décide, en 1990, de procéder à une révision totale de l'ORM. Il s'agit d'alléger les programmes car les exigences de nos maturités fédérales - douze disciplines obligatoires - dépassent de beaucoup les pratiques européennes. Le projet de la nouvelle ORM paraît en 1992. Il propose la suppression des divers types de maturité et touche deux sujets sensibles : le nombre des disciplines et la durée des études (douze ans de scolarité). Le document est mis en consultation en 1992/93. Une pluie de critiques s'abat sur ce travail. On lui reproche surtout l'affaiblissement de la position des sciences expérimentales, l'étude obligatoire d'une troisième langue nationale et la réduction à trois ans de l'enseignement gymnasial. Une deuxième version, prenant en compte ces critiques, est mise en consultation en 1994. D'une manière générale, les résultats sont positifs. Après ces péripéties, le Conseil fédéral et la CDIP ratifient enfin l'Ordonnance du Conseil fédéral / Règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM) du 16 janvier/15 février 1995. L'ORM du 22 mai 1968 est abrogée. Un processus laborieux prenait fin. Un certain nombre d'idées et de principes directeurs ont survécu à la vague de protestation contre la nouvelle maturité : la volonté d'assouplir le système par une réduction du nombre de disciplines, soit la primauté de la qualité sur la quantité, l'implication accrue de l'élève dans son parcours scolaire grâce au système à options et à choix progressifs.

La nouvelle maturité gymnasiale concerne tous les cantons. Les premiers bacs seront décernés en

2001 (BE francophone), 2002 (la majorité des cantons romands) ou 2003 (VS, JU). La durée des études est fixée à quatre ans. Le cursus de trois ans est possible si le dernier degré du secondaire I comporte un enseignement de caractère prégymnasial (NE, VD). Les différents types de maturité disparaissent et sont remplacés par un système à options laissant plus de choix aux élèves. Excepté dans les cantons bilingues, l'allemand ou le français ne sont plus obligatoires.

Quatre domaines d'études, répartis dans sept disciplines, dites fondamentales, sont obligatoires. Il s'agit des langues (français et deux autres à choix entre l'allemand, l'italien, l'anglais ou une langue ancienne latin ou grec) des mathématiques, des sciences expérimentales (physique, chimie, biologie), des sciences humaines (histoire, géographie, économie, droit), des arts (arts visuels ou musique). A côté de cela, les élèves choisissent une option spécifique afin de renforcer une matière. Ce peut être une langue supplémentaire (latin/grec ou langue moderne; anglais, troisième langue nationale, espagnol ou russe) une discipline scientifique (phy-sique et applications des mathématiques, biologie et chimie), la philosophie, la psychologie, la pédagogie (offerte par quelques cantons), l'économie et le droit, les arts visuels ou la musique. En troisième année, les élèves ajoutent une option complémentaire, laquelle permet soit d'accentuer un choix soit de se diversifier. Un travail de maturité est enfin prévu à la fin de la scolarité.

Un petit tour du côté des cantons

Fribourg, Genève, Valais et Vaud vont introduire la nouvelle maturité à la rentrée 1998. Neuchâtel l'année prochaine; les nouveaux diplômes seront toutefois décernés en 2002 car, dans ces cantons, la durée des études est de trois ans. Le Tessin et Berne ont introduit la nouvelle maturité l'année dernière. Chaque canton définit ses options. La philosophie sera donnée à tous les élèves romands sous forme de branche cantonale obligatoire. Genève en a fait une discipline fondamentale. Parmi les options spécifiques figurent le russe et l'espagnol. Ces choix inquiètent nombre de cantons qui craignent l'explosion des coûts. Vaud offrira ces branches en cours facultatifs. Ailleurs, on se concentre plutôt sur l'espagnol. Vaud, Genève et Neuchâtel proposeront deux niveaux de mathématiques; Fribourg et le Jura un supplément de maths en option spécifique. Genève prévoit en outre deux niveaux en physique et en anglais. Les sciences religieuses (2e année) font aussi partie du programme obligatoire fribourgeois. Elles seront enseignées sous forme d'histoire des religions. Psychologie et pédagogie ont été abandonnées presque dans tous les cantons. Le lycée de Porrentruy qui délivre une maturité de type artistique «F-théâtre» gardera cette originalité car le Jura a décidé d'offrir une option spécifique en activité théâtrale. La nouvelle maturité prend des couleurs en fonction des traditions locales, elle s'insère dans les visions et les pratiques des cantons.

En guise de conclusion

La nécessité de refontes périodiques des programmes et des plans d'études du secondaire II est évidente car il s'agit de suivre l'évolution des connaissances et de prendre en compte les réformes qui traversent les enseignements de la scolarité obligatoire. Les nouveaux plans d'études cadre pour les écoles de maturité (PEC) s'écartent des modèles traditionnels de répertoires d'exigences dans les diverses disciplines, pour une nouvelle approche transdisciplinaire. Celle-ci s'ouvre sur un savoir plus global qui permet de traiter de thèmes nouveaux comme, par exemple, la citoyenneté, la bioéthique ou l'environnement. *L'intention est de mettre en évidence les compétences communes que cha-*

que discipline contribue à développer[10] (cf. article de Jacques Weiss). Il s'agit en quelque sorte de ce que les Québecois appellent le programme des programmes, soit la définition d'orientations permettant de *définir le profil de formation avec au premier plan , la personne, véritable acteur de sa formation*. On insiste aujourd'hui sur la nécessité pour l'école de passer de sa mission de *transmission du savoir* à celle plus moderne *d'apprentissage des savoirs*. Il s'agit de donner aux jeunes les méthodes d'analyse et de compréhension qui leur permettent de s'approprier les savoirs tout en conservant la distance critique nécessaire au jugement du citoyen sur les réalités qui l'entourent.

Simone Forster

[10] Plan d'études cadre pour les écoles de maturité pour adultes, CDIP, Berne 1997 Dossier 44

PAYS INDUSTRIALISES : DES PLANS D'ETUDES AU CURRICULUM

Insensiblement, on passe aujourd'hui des plans d'études précis et plutôt contraignants des années soixante aux curricula souples et ouverts de tradition anglo-saxonne. De carcans, les programmes deviennent cadres.

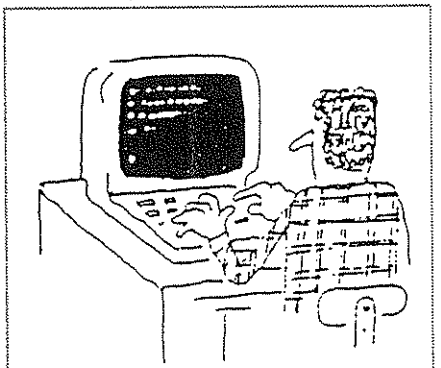
L'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) recommande l'usage du terme *curriculum* plutôt que *plan d'études* ou *programme d'études* car il rend mieux compte de l'évolution actuelle. En effet, nombre de pays revoient leurs programmes et s'inspirent des réformes anglo-saxonnes, lesquelles proposent une organisation des enseignements qui assure aux élèves tant une formation intellectuelle qu'un développement personnel physique et social. Le curriculum ne se réduit donc pas seulement au programme formel des leçons mais comprend aussi tout ce qui est entrepris pour la formation plus globale des élèves. En un mot, aux compétences intellectuelles s'ajoutent celles exigées par la vie en société.

Une onde de changements

Traditionnellement, la plupart des pays de l'OCDE élaboraient leurs plans d'études en précisant les contenus des programmes par discipline et par niveau. La France poussait la rigueur à l'extrême et Napoléon, disait-on, n'avait qu'à tirer sa montre de son gousset pour savoir à quels exercices se livraient, au même moment, tous les lycéens[11]. Les programmes officiels établis à l'échelle nationale pré-voyaient les objectifs d'apprentissage des diverses disciplines de chaque secteur éducatif et de chaque degré scolaire. Aujourd'hui, les pays de l'OCDE s'écartent de ce modèle et tendent à appliquer, à des degrés divers, la vision anglo-saxonne. On élabore des programmes qui présentent des séries hiérarchisées de compétences propres à une ou plusieurs disciplines. C'est le cas du Danemark par exemple. Les objectifs des différents champs d'apprentissage sont transversaux et interdépendants. Ainsi nombre de Länder allemands intègrent les éléments d'apprentissage d'une discipline aux objectifs fondamentaux de celle-ci et les objectifs de chaque discipline dans les finalités globales de formation. L'Australie, le Royaume-Uni et les Pays-Bas élaborent leurs curricula de formation du secondaire II sur des compétences génériques : capacités de réflexion, de communication et comportements indispensables à la vie professionnelle. Des noyaux de programmes (*core curricula*), définis par les responsables de l'enseignement et les organisations professionnelles, sont communs à toutes les formations. Un système national de référentiels de compétences facilite la validation des acquis, indépendamment de la formation suivie (*National Vocational Qualifications*).

La conviction s'affirme donc dans les pays de l'OCDE qu'un pro-

gramme ne se réduit pas à un choix articulé de thèmes d'études relatifs à une discipline ou à un champ disciplinaire mais qu'il est plus général. Il constitue un plan intégré de formation avec la liberté d'initiatives indispensables à la concrétisation des objectifs et la responsabilisation des divers partenaires, soit les instances éducatives, les chefs d'établissement et le corps enseignant. Ainsi, en 1990, le Danemark entreprend de définir les objectifs généraux de formation en laissant aux établissements la liberté de choisir la manière de les atteindre. Les formations sont donc différentes d'un établissement à l'autre mais la qualification acquise est reconnue partout. La Suède, les Pays-Bas, l'Irlande et l'Angleterre ont aussi pris d'importantes mesures afin de mettre en œuvre des politiques de décentralisation. Dans ces pays, le centre fixe des objectifs et des normes de réussite; chaque école met au point ses programmes d'études. En Angleterre, les parents



Typographe

ont des droits quant au choix de l'école de leurs enfants. Ils participent aussi aux orientations et à la gestion des établissements. La France a opté pour une autre formule de décentralisation; on définit les responsabilités des différents niveaux, central, régional, local mais le système demeure national.

[11] Histoire de l'éducation, Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation XIXe-XXe siècle, P. Caspard, INRP, 1992 p 10

Une construction sociale

Le curriculum est une construction sociale, une manière d'appréhender une société, ses valeurs, ses tris parmi les connaissances et sa vision de leur transmission en fonction de divers types de formation. Il implique des choix de contenus, une manière de les construire, de les mettre en relation ou au contraire de les isoler. L'analyse anglo-saxonne - celle désormais classique de Basil Bernstein en particulier - envisage deux types de curricula : cloisonné et intégré. Les premiers, les plus fréquents en Europe, définissent les contenus des formations de manière délimitée. Ils impliquent une hiérarchie des savoirs, un contrôle et une évaluation réguliers et rigoureux. L'enseignement est organisé en matières séparées et l'acquisition des connaissances, au fil des filières scolaires, tient d'une initiation qu'il faut gagner et mériter. Ont accès aux connaissances approfondies, les élèves qui réussissent la course d'obstacles de la scolarité. Les curricula de type intégré privilégient moins l'enseignement en profondeur (*education in depth*) que l'ampleur du champ (*education in breadth*). On passe d'un système de contenus fermés à un système ouvert. Les concepts de formations définissent des principes et objectifs généraux. Les pédagogies vont mettre l'accent sur les processus cognitifs plutôt que sur les états des connaissances, s'écarter du type didactique des modèles cloisonnés et tendre à des évaluations plus formatives. Enseignantes et enseignants auront à coopérer dans le cadre d'une même tâche éducative. Les curricula intégrés permettent plus de mobilité entre les diverses formations, soit celles de l'enseignement général et professionnel, par exemple. Ils impliquent toutefois des critères d'évaluation clairs et un dispositif de commissions de contrôle des connaissances à certains stades de la scolarité. Les différences de curricula ne se résument pas à une question de contenus à enseigner mais surgissent de modèles divers d'autorité et de conceptions du contrôle. Dans le système cloisonné, l'ordre naît de la nature hiérarchique des relations d'autorité,

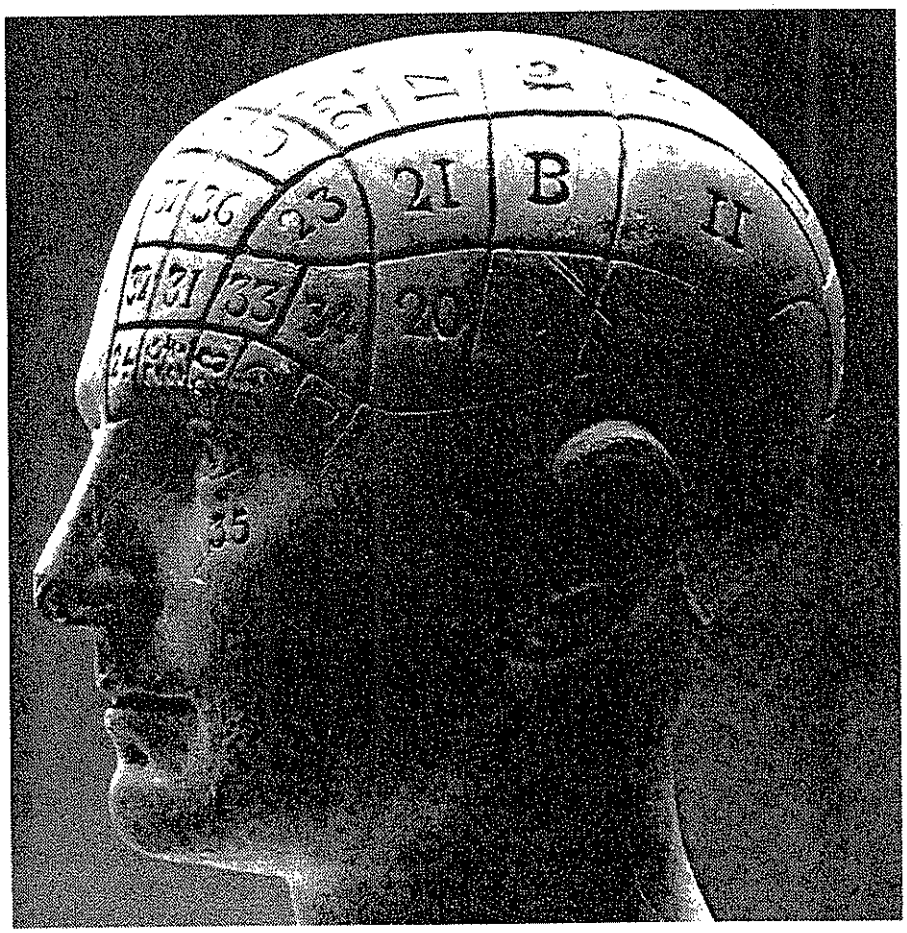
d'une ordonnance systématique des contenus séparés et d'un système d'évaluation explicite. Dans le système intégré, il relève des commissions de contrôles, des projets et négociations des personnels d'enseignement et d'encadrement.

La discussion sur les curricula et les finalités de l'école est vive au niveau politique. Les uns reprochent aux plans d'études leur rigidité et la fragmentation des savoirs qui privent les élèves de la possibilité de comprendre la société comme une totalité. Les autres , au nom de la préservation d'un héritage culturel, s'insurgent contre les généralités «molles» des nouveaux curricula qui font une part trop importante aux sciences sociales et délaissent la transmission des savoirs fondamentaux. Partout, cependant, on s'inquiète de la qualité de l'enseignement et de l'acquisition des compétences de base. C'est là le socle fondamental de tout système scolaire dont la vocation première est de développer une manière d'apprendre et d'enseigner qui permette à la fois le recul réflexif et critique et l'intégration de tous les jeunes à un univers culturel commun.

Simone Forster

D'où vient le mot « curriculum » ?

Pierre Ramus, dans son ouvrage Professio regia de 1576, est le premier auteur à faure usage de ce terme. Il resurgit dans le monde universitaire et calviniste de Leyde et de Glasgow au milieu du XVIIè siècle. « Curri-culum » exprime alors l'exigence d'articuler de façon organique les disciplines constitutives d'un cursus.



UN PLAN D'ETUDES POUR LES ENFANTS D'UN MONDE NOUVEAU

« Nous avons la meilleure école! », « Nous sommes les meilleurs! », scandaient les étudiants valaisans; « touchez pas à notre école », que rien ne bouge !
... Alors que tout bouge dans ce monde!
Ils sont peut-être les meilleurs, mais, en dépit de leur brillant diplôme, ils seront peut-être chômeurs demain, ils trouveront un emploi précaire et des revenus à régression (baisse constatée du revenu réel), ils devront partager leur temps de travail, tenter de lancer une entreprise, prendre des risques, réorienter leurs projets professionnels ou de carrière, s'adapter à une situation nouvelle, émigrer peut-être, travailler dans une autre langue, une autre culture.... Ont-ils été préparés à cela ? Seront-ils, là aussi, les meilleurs ?

Un diplôme, de brillantes études ne donnent plus automatiquement droit à un emploi stable et bien rémunéré. Ce qui compte, c'est de pouvoir faire preuve de souplesse, de mobilité, d'inventivité.

Des plans d'études élaborés il y a plus de 30 ans

Ces étudiants, comme tous les étudiants des autres cantons, ont bénéficié au cours de leur formation obligatoire d'un enseignement régi par les premiers plans d'études intercantonaux conçus dans les années 1960 et 1970, et mis en application au début fdes années 70. Il y a trente ans. Les enseignements du primaire et du secvondaire d'aujourd'hui reposent d'ailleurs toujours sur ces plans d'études élaborés à une époque où le monde social et économique était diffirent.

Come back

Comment voyait-on le monde, il y a trente ans ? C'était le temps des « trente glorieuses », d'une économie florissante, où l'emploi était assuré, la main d'oeuvre étrangère, recherchée, où la réalisation de soi passait par le travail, et où les familles n'hésitaient pas à changer de canton pour des emplois plus valorisés ou mieux rémunérés. Les étudiants descendaient dans la rue pour une révolution tranquille, un happening, mi-Woodstock, mi-Mai 68, pour plus de liberté, plus de bonheur.

Le monde d'aujourd'hui et de demain

Début 1990, tout bascule. Le chômage grimpe en flèche et n'épargne personne, ouvriers et intellectuels, jeunes et vieux - comme en témoigne ce jeune chômeur, brandissant sa thèse universitaire devant les caméras de télévision. On ne se bat plus pour le bonheur mais pour le travail et sa dignité.

Le travail lui-même change progressivement de nature; il se dématérialise, il se virtualise. Il exige la maîtrise de situations complexes, souvent abstraites, une capacité à communiquer, travailler ensemble et s'adapter à des données nouvelles, à remettre en cause ses savoirs pour en reconstruire d'autres, à tout moment, à tout âge. Flexibilité, mobilité, insécurité! En 1992 déjà, le secteur tertiaire des services représente 60% du PIB dans les économies postindustrielles.

Des transformations profondes annoncées du système éducatif

La société se transforme et ces bouleversements ébranlent jusqu'au monde de l'école : la formation des enseignants atteint le niveau universitaire, les enseignants deviennent plus autonomes et plus responsables, leur statut même se modifie par l'extension de leur engagement, de la classe à l'établissement. Il se produit une redistribution et un transfert de responsabilités au sein du système de formation du centre vers la périphérie avec les projets d'établissement. Les nouvelles lois scolaires intègrent en effet ces nouvelles formes d'organisation, comme au Tessin, à Genève ou dans le canton de Vaud. Les classes et les écoles s'ouvrent sur le monde, via Internet, provoquant quelques miniséismes dans l'organisation du travail, les collaborations, le rapport aux savoirs.

Exemple de redistribution des responsabilités dans l'école : la proposition de réorganisation du fonctionnement de l'enseignement primaire genevois

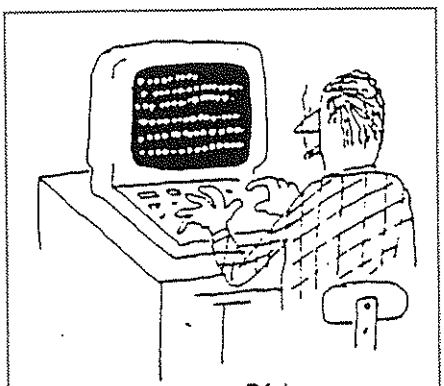
Des **groupes scolaires 1E à 6P** sont organisés en unités partiellement autonomes de gestion, disposant d'une enveloppe de postes, de moyens et de temps, pour satisfaire au cahier des charges et aux objectifs de l'enseignement. Ils sont animés chacun par un responsable élu. Un **Observatoire**, composé de membres désignés paritairement, est chargé d'évaluer les fonctionnements, comportements, pratiques et leur adéquation au cahier des charges et aux objectifs de l'enseignement. (Educateur, 6/98, p. 43)

Quelles finalités, quelles compétences pour la formation, demain ?

Cette société-là, née au début de cette décennie, préfigure celle qui attend les jeunes à l'aube du XXIème siècle. Il est donc temps de s'interroger sur les finalités de la formation, sur les compétences nécessaires aux hommes et aux femmes demain et sur les plans d'études à élaborer pour les atteindre.

L'OCDE, l'UNESCO, l'Union européenne, plusieurs États ont engagé ce travail depuis quelques années et ont fait des propositions. Elles sont largement convergentes : quelques mots-clés : - se former tout au long de la vie - développer des compétences durables et transversales au travers d'activités disciplinaires et interdisciplinaires, ainsi qu'à l'occasion de pratiques sociales - apprendre sans frontières aussi, au delà de l'espace de la classe ou de l'établissement.

En avril, la France organisait une vaste consultation auprès des professeurs et auprès des élèves, suivie d'un débat national afin de déterminer les objectifs des enseignements lycéens. Les enseignants ont plaidé pour l'introduction des nouvelles technologies dans toutes les discipli-nes. Réunis en atelier, des élèves suisses de 15 à 18 ans, de formation générale et professionnelle, interrogés sur le devenir de l'éducation et de la formation, ont insisté sur les formes nouvelles d'accès au savoir, sur la nécessité de renouveler les rapports humains dans la classe, sur le besoin d'activités physiques et sportives. Ils parlent aussi de chômage et de la modification des conditions de travail.



Rédacteur

Quelles finalités pour la scolarité obligatoire en Suisse romande ? Comment les arrêter ? Comment les organiser en plans d'études ? Comment les construire ? les mettre en oeuvre ? Comment en faire des textes d'orientation et mobilisateurs d'énergie ? Comment les articuler aux pratiques actuelles ? Comment déterminer les compétences-clés, comment intégrer savoirs fondamentaux, comportements, attitudes ?

En Suisse, ces questions ont été traitées à certains niveaux de la formation et des réponses ont été apportées. Les travaux les plus avancés ont été conduits au Secondaire II et ont produit, pour les formations gymnasiales, le «Plan d'études-cadre pour les écoles de maturité», et pour les formations professionnelles, le «Plan d'Etude-Cadre pour l'enseignement de la culture générale» (voir ci-dessus).

Le plan d'études-cadre de maturité a défini six grands champs de compétence :

- celui des compétences de l'information, des techniques d'apprentissage et de la technologie,
- celui des compétences sociales, éthiques, et politiques,
- celui des compétences communicatives, culturelles et esthétiques,
- celui des compétences intellectuelles, épistémologiques et scientifiques,
- celui des compétences de la personne, de sa santé et de son corps,
- et finalement celui des compétences communes au cinq autres, dites compétences générales.

Ces six domaines correspondent d'ailleurs à ceux définis dans un rapport québécois : celui des langues, des technologies-sciences et mathématiques, de l'univers social, des arts, du développement personnel et des compétences générales.

Se donner le temps de traiter les questions urgentes

Il y a certes une urgence à définir les compétences-clés pour le XXIème siècle. Elle ne justifie toutefois aucune précipitation. Les politiques doivent au premier stade s'engager sur les grandes finalités de la formation. Cet engagement est attendu en Suisse romande, comme cela est apparu lors du colloque sur les plans d'études du 27 mars 1997. Des propositions sont aussi à esquisser. Elles devront se trouver en accord avec les transformations, en cours et annoncées, tant dans le système éducatif que dans le monde social et économique; elles devront ensuite être largement mises en consultation, fournir la base d'un vaste débat public, et être progressivement mises en œuvre par tous les partenaires de l'éducation, à leur niveau de responsabilité.

Jacques Weiss

POUR CELLES ET CEUX QUI VEULENT EN SAVOIR PLUS

Inchauspé, P. (éd.). *Réaffirmer l'école : prendre le virage du succès : rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Ministère de l'éducation. http://www.meq.gouv.qc.ca/m_pub.htm

Künzli, R & Hopmann, S. (1998). *Lehrpläne : wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird*. Chur : Rüegger (nationales Forschungsprogramm 33 : Wirksamkeit unserer Bildungssysteme)

NOUVELLES PUBLICATIONS

Weiss, J. & Wirthner, M. (éds). (1998). *Evaluation 97 : pour une évaluation plus formative : actes du colloque, Yverdon-les-Bains, 20 novembre 1997*. Neuchâtel : IRDP (Regards 98.301)

Künzi, C. (1998). Culture Web : recherche exploratoire sur les représentations d'Internet chez les écoliers. Neuchâtel : IRDP (Recherches 98.102)

Commandes auprès de l'IRDP, Faubourg de l'Hôpital 43 - Case postale 54 - 2007 Neuchâtel
tél. 032/ 889 86 14, fax 032/ 889 69 71 - E mail : anne.perrin@irdp.unine.ch

NOUVELLES DE LA CIIP

A l'occasion de sa deuxième séance de l'année à Lugano les 27 et 28 mai, la CIIP a pris un certain nombre de décisions d'importance, dont les principales sont les suivantes :

Nouvelle présidente

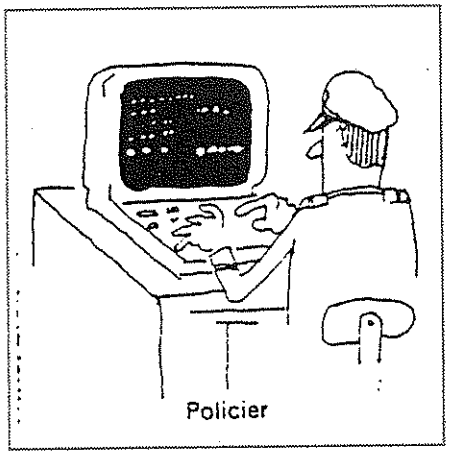
La Conférence a tout d'abord appelé à sa présidence, pour les quatre prochaines années, Madame **Martine Brunschwig Graf**, conseillère d'Etat et présidente du Département de l'Instruction publique de la République et canton de Genève. Monsieur **Serge Sierro**, conseiller d'Etat et chef du Département de l'éducation, de la culture et des sports du canton du Valais a été désigné vice-président.

Conformément aux statuts de la CIIP, la présidence de la Conférence des secrétaires généraux sera assurée par la secrétaire générale du canton de la présidence, à savoir Madame **Marie-Laure François** de Genève.

Choix de nouveaux moyens d'enseignement d'allemand

Les nouvelles collections de moyens d'enseignement d'allemand, qui seront introduites dans les classes de la scolarité obligatoire de Suisse romande d'ici la rentrée 2001/2002, ont été sélectionnées.

Cette décision constitue une mesure de coordination romande significative, qui resserre le choix des cantons sur un nombre restreint de moyens d'enseignement sélectionnés sur la base d'une analyse approfondie et d'une mise à l'épreuve dans de nombreuses classes romandes.


Policier

Les chefs de Départements ont opté pour les collections de :

- *TAMBURIN en 4ème année primaire, éventuellement en 3ème,*
- *AUF DEUTSCH ! et/ou TAMBURIN en 5ème et 6ème année,*
- *AUF DEUSCH ! et/ou SOWIESO en 7ème, 8ème et 9ème année.*

La Commission romande des moyens d'enseignement (COROME) garantira l'élaboration et l'édition d'une plate-forme légère assurant la transition vers le volume 2 de SOWIESO.

Commission pédagogique

La Conférence a institué une Commission pédagogique qui constitue un instrument de travail et de conseil pour les questions d'ordre essentiellement pédagogique, en assurant une cohérence d'ensemble. Plus particulièrement, cette Commission a pour tâche de dresser, à intervalles réguliers, des états de situation concernant l'enseignement des disciplines principales; d'assurer le suivi des plans-cadre adoptés par la Conférence; d'exprimer des besoins en matière de moyens didactiques, et d'organiser des colloques pour faire le point avec des enseignants et des experts sur l'enseignement d'une discipline ou sur un thème pédagogique. Dix-sept personnalités, issues des différents niveaux de l'enseignement, de l'administration scolaire, de la pédagogie ou de la recherche dans les disciplines dites principales, composent cette Commission pédagogique.

Compte tenu de la mise sur pied de cette Commission pédagogique, les mandats d'autres commissions de branches (cf. CEM, COROF, CREA) seront abrogés au 30 octobre prochain, de même que ceux de la CORDEE au1.1.1999 et de la commission des colloques au plus tard au 30.6.1999.

IRDP

Lors de sa séance de mai, la Conférence a également pris connaissance avec satisfaction du rapport d'évaluation très positif de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) réalisé par le Conseil suisse de la science (CSS). Elle s'est félicité de la reconduction, sur cette base, de la subvention allouée par la Confédération à l'IRDP. C'est toute la qualité du travail de l'IRDP qui a été reconnue par le CSS au travers de ce rapport.

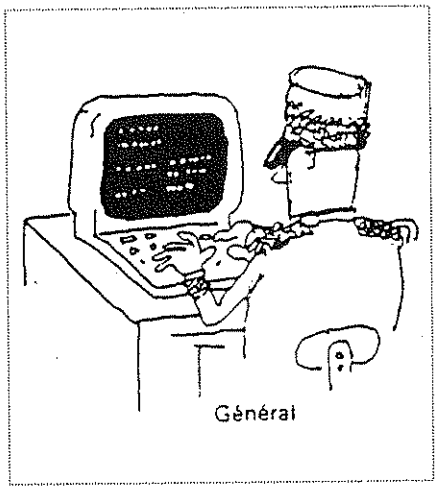
Enfin, le comité scientifique de l'IRDP a été mis en place. Contrairement au Conseil de la recherche en éducation qui est rattaché directement à la Conférence et qui est chargé des questions de politique de la recherche dans l'ensemble de la région, ce comité scientifique est un organe interne de l'Institut ; il est chargé « *d'évaluer les travaux de recherche, de conseiller sa direction dans la conduite des activités de recherche* ». Sept personnalités issues des Hautes écoles « *actives dans les domaines prioritaires des recherches de l'Institut* » ont été nommés pour la période quadriennale 1998-2001. Il s'agit de :

- Madame Linda ALLAL, professeur à l'Université de Genève,
- Monsieur Jean BRUN, professeur à l'Université de Genève,
- Monsieur Georges LUDI, professeur à l'Université de Bâle,
- Monsieur André PETITAT, professeur à l'Université de Lausanne,
- Monsieur Edo POGLIA, secrétaire général du Conseil suisse de la science,
- Monsieur Jean RETSCHITZKI, professeur à l'Université de Fribourg,
- Monsieur Yves REUTER, professeur à l'Université de Lille 3.

Changement à la tête de COROME

Madame Irène Cornali-Engel, adjointe scientifique et chargée du secteur des moyens d'enseignement au secrétariat général de la CIIP, et présidente de COROME, a donné sa démission pour le 31 juillet 1998. Dès la rentrée scolaire prochaine, Madame Cornali-Engel exercera la fonction de professeur de méthodologie de la lecture et de la littérature enfantine à l'Ecole normale de Neuchâtel.

La présidence de COROME sera assurée ad intérim par Monsieur Valère Paratte, vice-président.



ILLUSTRATIONS

Dessins humoristiques : Hanspeter Wyss

Fenêtre sur Yverdon

Journée « Plans d'études » de la CIIP à Yverdon-les-Bains

Voici donc la réflexion ouverte, qui mènera à la définition de nouveaux plans d'études cadre destinés à tous les cantons de Suisse francophone et à tous les degrés de la scolarité, objectif inscrit au programme de la Conférence de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin. Près de quatre-vingt personnes étaient en effet réunies, sous l'égide du secrétariat général de la CIIP, ce 27 mars à Yverdon, pour jeter les premières bases du travail à conduire.

Excellents exposés introductifs de Messieurs Jacques Weiss et Roger Sauthier, discussions animées autour de posters présentant les travaux conduits ou récemment achevés dans le domaine, nombreux travaux en ateliers, les débats de la journée furent d'une grande richesse.

Je ne retiendrai ici que trois des problématiques émergées:

• L'appui politique à toute la démarche de réécriture des plans d'études est considéré comme indispensable à la réussite de l'opération. Il doit pouvoir s'exprimer sans ambiguïté aucune et être affirmé tant au début de la démarche qu'en fin de parcours, par des modalités de décisions à prévoir d'emblée.

• L'enseignement est encore trop souvent basé sur la primauté des contenus au détriment du développement des savoir-faire et des savoir-être, il y a encore trop souvent incohérence entre objectifs généraux - et généreux - et objectifs spécifiques. On attend des nouveaux plans d'études qu'ils modifient cet ordre de priorité.

• Comment parvenir à une régulation équilibrée entre un plan cadre centralisateur et des programmes plus précis ? où seront les zones d'autonomie et comment définir les marges de manoeuvre ? La crainte d'une dissolution des acquis en matière de coordination scolaire en Suisse romande a été maintes fois exprimée.

Au lendemain de cette importante manifestation, le constat s'impose de lui-même: la journée a pleinement rempli son office. La réécriture des plans d'études est lancée, les écueils sont repérés et les sonars sont en état de marche. Reste à souhaiter que les courants favorables soient vigoureux et que capitaine et équipage embarquent rapidement.

Irène Cornali-Engel
adjointe au Secrétaire général de la CIIP

POLITIQUES DE L'EDUCATION 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@aen.cramc.ch
Site internet : www.unine.ch/irdp/irdp.htm

Comité de rédaction :
Jean-Marie Boillat, Simone Forster, Corinne Martin, Jacques Weiss

Rédaction :
Simone Forster

Assistance à la rédaction et conception :
Corinne Martin