

Le chemin conduisant à une école publique basée sur la performance

Document stratégique de l'UDC

Octobre 2010



Sommaire

01	L'école primaire sous la férule des soixante-huitards.....	5
0101	Les excès bureaucratiques éliminent le maître de classe.....	5
0102	L'ennemi numéro un: l'autorité.....	6
0103	Réforme scolaire: démocratie contre normes UE.....	6
0104	La position de l'UDC.....	8
02	L'essentiel en bref.....	9
0201	Introduction.....	9
0202	La mission de l'école primaire.....	9
0203	La qualité des enseignants détermine la qualité de l'école primaire.....	10
0203-1	Formation des enseignants.....	11
0204	Directions scolaires – un corps étranger dans l'école primaire.....	12
0205	Oui au principe de la performance.....	12
0206	Ecole primaire et parents.....	13
0207	Etrangers à l'école primaire.....	13
0208	Le premier contact scolaire: le degré de base.....	14
0209	Degré supérieur.....	14
0210	Portfolio.....	16
0211	Enseignement intégratif.....	16
0212	Le sens du plan d'enseignement.....	17
0213	La question des coûts: école moins chère – école meilleure.....	18
0214	HarmoS – quelle suite?.....	18
0215	Libre choix de l'école.....	19
0216	Conclusion: la réforme de l'école primaire a échoué.....	19
03	La mission de l'école primaire.....	21
0301	Education – Formation – Culture.....	21
0301-1	Fondement de la cohabitation dans l'Etat.....	22
0301-2	Principes.....	22
0301-3	Créer des liens au lieu de laisser à l'abandon.....	25
0301-4	Formation au lieu de bureaucratie.....	26
0302	Les symptômes de ce développement néfaste.....	26
0302-1	Enseignement précoce des langues étrangères.....	26
0302-2	La "féminisation" de l'école primaire.....	31
0302-3	Déficits graves dans les sciences naturelles.....	31
04	L'enseignant.....	36
0401	Quatre principes.....	36
0402	Le fondement: la responsabilité.....	36
0403	La conduite d'une classe exige des qualités de dirigeant.....	37
0404	L'enseignant et sa classe.....	37
0405	Principes de la formation des enseignants.....	39
0405-1	L'enseignement a besoin de liberté créative.....	40

0405-2	Maître de classe – «team-teaching» – responsabilité collective	43
0406	Les piliers du métier d'enseignant	44
0406-1	Formation des enseignants du degré secondaire	44
0406-2	La bureaucratie ne peut pas remplacer l'autorité.....	47
0406-3	L'enseignant prépare les élèves à la vie.....	47
0407	Moyens d'enseignement.....	48
0408	Thérapeutisation de l'école primaire.....	49
0408-1	La pédagogie basée sur l'expérience est indispensable	51
0409	Dangereuse pénurie d'enseignants	52
05	Directions scolaires	57
0501	La fonction du directeur de l'école	57
0502	Mise à l'écart des autorités scolaires.....	57
0503	Filière master	58
0504	Conduite par le mobbing	58
0505	L'alternative	59
0506	Corriger immédiatement les erreurs!.....	59
06	La performance scolaire aujourd'hui	61
0601	Hostilité aux performances.....	61
0602	Oui au principe de la performance	62
07	L'école publique et les parents.....	66
0701	Education et responsabilité.....	66
0701-1	L'éducation demande du temps	67
0701-2	Education et liberté.....	67
0701-3	L'école au service des parents	69
0701-4	Les fonctionnaires de l'instruction publique ne remplaceront jamais les parents.....	69
0701-5	L'autorité des enseignants	70
0702	La mission de l'école primaire	70
0702-1	Les bases de la formation scolaire.....	70
0703	Rejet de l'éducation	76
0703-1	Folie destructrice et violence.....	76
08	Il faut maîtriser la langue avant la scolarisation.....	79
0801	Il est urgent d'agir.....	79
0802	La voie de la raison.....	80
0803	La Suisse a des racines chrétiennes	80
09	Cycle élémentaire	84
0901	Expériences menées à l'école enfantine et primaire.....	84
0902	L'école enfantine	85
0903	L'éducation: la condition préalable à la réussite scolaire.....	86
0903-1	Dépasser les incertitudes de l'éducation	87
0903-2	Anciennes et nouvelles vertus	87
0903-3	Scolarisation prématurée	88
0904	Le peuple dit non!.....	91
10	Niveau secondaire	93
1001	La démocratie foulée aux pieds	94
1002	Situation de départ et concepts	95
1003	Efficacité du système du maître de classe	96
1004	Le débat autour des trois sections dilue la question – Le problème de «l'école prétexte»	98
1005	L'enseignement au centre.....	101
1006	Formation des maîtres de degré supérieur.....	102
1006-1	Formation continue des enseignants	106

1006-2	Liberté de méthode plutôt que bureaucratisation	107
1007	Conduite d'école au degré supérieur	110
11	Portfolio	116
1101	Définition du concept	116
1101-1	Evaluation du portfolio	116
1102	La décharge de la responsabilité	118
1103	Les enseignants seront évalués «en cachette»	118
1104	Nivellement	119
1105	On gonfle le besoin de thérapie	120
1106	La faiblesse du rendement non pertinente pour le certificat	121
1107	Le portfolio européen des langues	122
1108	Bilan	124
12	Enseignement intégratif	126
1201	Problèmes de définition	126
1202	Enseignement intégratif et personnalisé	129
1203	Enseignants praticiens ou théoriciens	129
1204	Introduction précipitée	130
1205	Expériences mitigées	131
1206	Nivellement par le bas	132
1207	Expérience QUIMS	133
13	Le sens du programme d'études	134
1301	Attentes et errements	134
1302	Insuffisances du programme d'études 21	135
1302-1	« Domaines spécialisés » au lieu des branches	135
1302-2	Alignement complet HarmoS: un affront	136
1303	L'école obligatoire en tant que préparation à la maîtrise de sa propre vie	138
1303-1	Inclure les maîtres d'enseignement professionnel	138
1303-2	Inapte à la préparation professionnelle	138
1304	Jeu de cache-cache avec les coûts	139
1305	Conclusion	142
14	École publique – pas une question de coûts	143
1401	Indicateurs	143
1402	École moins chère – meilleure école	145
15	HarmoS – et ensuite?	147
1501	Situation intermédiaire	147
1502	Il serait opportun d'interrompre l'exercice	149
1503	Exigences matérielles	150
16	Libre choix de l'école	152
1601	Résultat d'une folie exagérée des réformes	152
1602	Le principe	153
1603	Les arguments des partisans	154
1604	Les contre-arguments	154
17	Résumé	156

Introduction

01 L'école primaire sous la férule des soixante-huitards

Il y a un peu plus de quarante ans, les émules de mai 68, lesdits "soixante-huitards", ont commencé en Suisse aussi à chambouler de fond en comble l'école primaire. Des responsables aux convictions politiques bourgeoises, mais désorientés, les ont suivis sans réfléchir, si bien qu'après des débuts hésitants "l'école antiautoritaire" a gagné progressivement du terrain. Au cœur de cette réforme il y avait la **suppression du maître de classe**. Le risque est grand aujourd'hui que cette forme "d'éducation" hostile à toute autorité s'impose partout.

0101 Les excès bureaucratiques éliminent le maître de classe

Les conséquences des tentatives de chamboulement entreprises progressivement après 1968 commencent à se faire sentir de plus en plus: on assiste à une véritable fuite de l'école primaire, des douzaines, voire des centaines d'enseignants frustrés, notamment les plus engagés et les plus motivés, tournant le dos à ce degré scolaire. Dans ce **désert bureaucratique** ravagé par des avalanches de formulaires, le maître d'école, le pédagogue du terrain, est presque complètement privé de la liberté de concevoir son enseignement en fonction de la classe qu'il a devant lui, de faire valoir sa personnalité, ses compétences pédagogiques et sa capacité de persuasion. Les idéologues antiautoritaires refusent strictement le mot de "direction" – quand ils ne diffament pas carrément cette notion. Le maître de classe assumant ses fonctions directrices a été pour ainsi dire tiré à vue. L'heure est aux **enseignants spécialistes**: même au niveau primaire, des enseignants spécialistes enseignent "en équipe" et assument une "responsabilité collective". Chaque enseignant spécialiste donne une appréciation des élèves sur la base d'un volumineux questionnaire traité par ordinateur. Remplaçant la personnalité responsable du maître de classe, ce système abstrait calcule ensuite l'appréciation générale et définitive de l'élève. C'est dire que la responsabilité individuelle du maître de classe devient superflue.

Mais il y a plus grave: les mécanismes de contrôle compliqués, qui sont censés assurer le bon fonctionnement du système, dégradent l'enseignant responsable au niveau d'un **fonctionnaire transmettant du savoir**. Les contraintes administratives imposées par ce système atteignent un niveau kafkaïen au point que chaque enseignant ayant la possibilité de fuir cette profession et de s'occuper utilement ailleurs y songe sérieusement.

L'école primaire suisse, qui jouissait autrefois d'une réputation légendaire, a été la première victime de cette évolution.

0102 L'ennemi numéro un: l'autorité

Le minage idéologique – parfois même motivé par la lutte des classes – de toute autorité dans le cadre de la réforme scolaire soixante-huitarde a aussi été très dommageable pour la **famille**.

Trop de parents se sont inclinés devant cette déclaration de guerre à toute autorité. Ce fut un problème supplémentaire pour l'école primaire. L'Etat lui a constamment imposé de nouvelles tâches éducatives réglementées qui, basées sur des visions idéologiques impraticables, sont certes restées le plus souvent sans effet, mais ont tout de même soumis les maîtres à des pressions supplémentaires. L'obligation d'affronter en classe des enfants mal ou pas du tout éduqués, donc dérangeant massivement l'enseignement, complique de manière trop souvent intolérable le fonctionnement de l'école et soumet les enseignantes et les enseignants à des tensions insupportables pour certains.

Il est donc grand temps d'arracher aux soixante-huitards et à leurs émules le droit de disposer de l'école primaire à leur guise. Il en va de l'intérêt des parents responsables ainsi que de la mission de formation que l'Etat doit assumer face à la génération à venir.

0103 Réforme scolaire: démocratie contre normes

UE

Plus la "**réformite**" déclenchée par les soixante-huitards soulève de problèmes, plus elle s'agite. Même parmi les réformateurs les plus acharnés on ne se rend plus guère compte des motivations réelles des réformes entreprises et on n'est plus capable de juger objectivement les résultats et les effets des réformes. Une certitude demeure cependant dans cette confusion: l'objectif de cette agitation réformiste n'est pas d'améliorer l'école en lui appliquant de nouvelles découvertes pédagogique; non, l'unique but est aujourd'hui d'uniformiser les écoles primaires de tous les cantons sans se soucier de la qualité de l'enseignement.

Fièvre réformiste

"Mais une chose est certaine: exiger une professionnalisation, c'est aussi parler emplois, prestige, pouvoir. Le fait est que les poussées réformistes ont provoqué un boom chez les conseillers et les experts qui accompagnent toutes les innovations à coup de cours, d'expertises et de perfectionnements. Et exercent ainsi leur contrôle. Il n'existe pas de chiffres précis, mais il y en a sans doute plusieurs milliers. Certains d'entre eux étaient autrefois enseignants pour passer ensuite à la profession de conseiller, d'expert ou de fonctionnaire, sans doute aussi parce que ce travail est plus confortable et implique moins de responsabilité que de devoir affronter tous les jours une classe de 25 jeunes en pleine puberté. (...)

Il est cependant incontestable que la branche des réformes a développé une dynamique propre. Cela fonctionne comme le secteur de la santé, explique Roland Reichenbach: plus il y a de médecins, plus il y a de malades. Chercheur dans le domaine de l'éducation, le professeur bernois Fritz Osterwalder relève ce qui suit: "Chaque service administratif de l'instruction publique invente de nouvelles réformes pour justifier sa propre existence." Et le professeur d'économie Mathias Binswanger, qui travaille à un livre sur les contraintes réformistes et les concurrences insensées, a récemment écrit dans "Magazin" GDI: "Chaque nouveau président, recteur, directeur ou fonctionnaire cadre d'une institution publique estime devoir faire la preuve de ses capacités en lançant une réforme." Et Mathias Binswanger de citer la phrase suivante de son ancien recteur de l'Université de St-Gall: "Nous ne devons pas nous justifier de lancer des réformes, mais nous devons nous justifier de ne pas en lancer." Pour l'économiste Mathias Binswanger, la conséquence logique de ce constat est de renoncer absolument à la création d'un département national de l'instruction publique comme cela est actuellement envisagé à Berne: "Un tel département aggraverait sans doute encore la situation, les réformes devenant encore plus un but en soi."

(Martin Beglinger, rédacteur en chef, dans son article faisant le portrait de Roland Reichenbach, professeur de pédagogie à Berne, article intitulé "Die Falle" (le piège) paru dans «Magazin» du 19 au 21 mai 2010)

De nombreux atouts, qui ont donné à l'école primaire suisse un caractère de modèle parce que conformes à la pratique, ont été délibérément sacrifiés au fil de cette agitation réformiste. Le **besoin quasi irrésistible de s'aligner au niveau international** a empêché les autorités concernées de résoudre ici et maintenant les problèmes qui se posaient. Et l'application précipitée de modèles scolaires étrangers, copiés sans esprit critique, a tout au plus apporté des solutions factices.

Or, strictement rien n'oblige la Suisse d'exécuter de manière autonome des décisions prises dans l'UE voisine. Il n'existe aucun accord exigeant une adaptation du système scolaire suisse. La subordination à des normes étrangères issues fréquemment de traditions totalement différentes des nôtres progresse aveuglément. Cette volonté irréfléchie de se soumettre à tout ce qui vient de l'étranger a entraîné l'abandon de connaissances qui ont fondé la qualité exceptionnelle de l'école primaire suisse. On a abandonné un système scolaire fondé sur la personnalité et inspiré par l'idée que les jeunes humains ne peuvent être éduqués pour devenir des citoyens responsables que sous la conduite d'autres humains. Cette école été sacrifiée sans réflexion sérieuse sur l'autel d'un collectivisme prétendument découvert à l'étranger et accueilli par les responsables suisses comme une révélation. Les dégâts provoqués par cette réorientation superficielle de l'école primaire suisse sont énormes.

La voie choisie pour appliquer ces réformes est tout aussi douteuse. Elle a été volontairement conçue pour éluder la souveraineté cantonale (donc la possibilité de lancer un référendum au niveau cantonal). La **Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)** a accaparé la direction des opérations alors que cet organe n'est même pas mentionné dans la Constitution fédérale comme autorité législative. De manière totalement arbitraire, il a été décidé que les réformes adoptées dans le cadre de la CDIP seraient contraignantes pour l'ensemble de la Suisse. Un des exemples les plus visibles de ce procédé est ledit **concordat HarmoS**. Une série de cantons ont certes refusé d'adhérer à HarmoS, mais la CDIP n'en a cure: elle tente de contourner ces choix démocratiques en reprenant – une fois de plus sans légitimation démocratique – des éléments d'HarmoS dans un plan d'enseignement qui deviendra contraignant pour toute la Suisse (ledit **plan d'enseignement 21**). Cette pratique est intolérable parce que les éventuels votes référendaires sur le plan d'enseignement 21 ont été d'emblée exclus.

0104 La position de l'UDC

Ce document rédigé par l'UDC indique la voie conduisant vers la **qualité et la performance** alors que la tendance actuelle est à une école primaire uniformisée à n'importe quel prix. Les propositions et projets formulés dans ce document émanent d'un groupe d'enseignants travaillant sur le terrain. Ce groupe est composé de pédagogues membres de l'UDC et d'autres sans attache partisane. La commission Formation de l'UDC Suisse, qui réunit des politiciens cantonaux et fédéraux, a examiné à son tour ce document et l'a transmis à la direction du parti. Cette dernière a finalement donné son feu vert à la publication du concept UDC de l'école primaire qui dépasse largement le cadre usuel d'un document stratégique du parti. Cet effort était nécessaire pour répondre à la foule de problèmes affectant l'école primaire suisse et attendant une solution.

02 L'essentiel en bref

0201 Introduction

Il y a un peu plus de quarante ans, les émules de mai 68, lesdits "soixante-huitards", ont commencé en Suisse aussi à chambouler de fond en comble l'école primaire. Des responsables aux convictions politiques bourgeoises, mais désorientés, les ont suivis sans réfléchir, si bien qu'après des débuts hésitants "l'école antiautoritaire" a gagné progressivement du terrain. Au cœur de cette réforme il y avait la **suppression du maître de classe**. Le risque est grand aujourd'hui que cette forme "d'éducation" hostile à toute autorité s'impose partout.

Plus la "**réformite**" déclenchée par les soixante-huitards soulève de problèmes, plus elle s'agite. Même parmi les réformateurs les plus acharnés on ne se rend plus guère compte des motivations réelles des réformes entreprises et on n'est plus capable de juger objectivement les résultats et les effets des réformes. Une certitude demeure cependant dans cette confusion: l'objectif de cette agitation réformiste n'est pas d'améliorer l'école en lui appliquant de nouvelles découvertes pédagogique; non, l'unique but est aujourd'hui d'uniformiser les écoles primaires de tous les cantons sans se soucier de la qualité de l'enseignement.

Avec le document présent l'UDC indique la voie vers une école primaire fondée sur la **qualité** et la **performance** et non pas sur une volonté d'uniformisation à tout prix.

0202 La mission de l'école primaire

La mission formatrice de l'école primaire est un élément essentiel de l'éducation des enfants. Elle exige une coopération constructive des parents et de l'école. Le succès de l'éducation se mesure à **l'aptitude à relever les défis de la vie et à cohabiter avec les autres humains** ainsi qu'à **l'aptitude professionnelle et économique** des jeunes gens quittant l'école.

A côté de la transmission de savoir et de connaissances, l'école a la tâche d'éduquer les élèves à la propreté, à la précision, à l'endurance et la ténacité en abordant les matières scolaires. La réflexion et le travail précis, la compréhension et l'application correcte de règles sont autant de buts de la formation et de l'éducation. Par une conduite compétente de la classe, le maître doit réussir à faire comprendre à ses élèves que ces **efforts d'apprentissage n'aboutiront pas sans discipline et sans ordre extérieur**. C'est dans l'accomplissement de cette tâche surtout qu'une coopération intelligente entre l'école et les parents est indispensable.

La cohabitation sociale n'est pas possible sans **éducation** et sans transmission de valeurs morales. Une **bonne culture générale** répandue aussi largement que possible dans la population est la condition sine qua non du développement économique, culturel et spirituel de la Suisse. Le goût de l'apprentissage et de la performance sont source de satisfaction pour l'individu et contribuent à la prospérité de tous.

Les **dix principes** suivants découlent de ces constats:

1. Les parents sont responsables de l'**éducation** de leurs enfants. L'école est responsable de leur **formation**.
2. L'idéologie soixante-huitarde a échoué; halte à la "réformite"!
3. **L'enseignant a une tâche dirigeante.**
4. La **discipline et l'ordre** sont à la base du **succès de l'apprentissage**.
5. Il faut fixer des **objectifs** à l'apprentissage et **mesurer les résultats** de l'apprentissage.
6. (pour la partie alémanique) De **bonnes connaissances du haut allemand** sont indispensables à une formation scolaire efficace.
7. L'enseignement intégratif a échoué.
8. Les **moyens d'enseignement** doivent être axés sur les **objectifs d'apprentissage**.
9. L'horaire doit comporter des **matières/disciplines clairement délimitées** et non pas de vagues "domaines d'enseignement".
10. **Oui aux notes** – non au système porte-folio pour remplacer les notes.

0203 La qualité des enseignants détermine la qualité de l'école primaire

Ni le **système scolaire**, ni le modèle scolaire ne décident de la qualité de l'école primaire. La mission de formation vit de **l'engagement et de la qualification professionnelle des enseignants**.

Le métier d'enseignant **n'est absolument pas un travail comme un autre**. Il ne convient pas à une occupation à temps partiel. Un enseignant doit avoir la **vocation**. Il doit être inspiré par le souci d'accompagner ses élèves dans la vie, de leur donner le bagage intellectuel et caractériel qui leur permet d'affronter les réalités de la vie. Un enseignant qui n'aime ni son travail, ni les jeunes humains qui lui sont confiés ne réussira pas dans son métier.

0203-1 Formation des enseignants

Les parents comme les enfants exigent des enseignants capables d'exercer de **l'autorité** à partir de leurs **compétences** (cela n'a rien à voir avec une discipline militaire à la prussienne).

Un enseignant doit être capable

- a) de **diriger sa classe**,
- b) de transmettre à sa classe **les connaissances figurant dans le plan d'enseignement**,
- c) de transmettre à ses élèves **l'attitude face au travail et les méthodes de travail** qui permettent aux jeunes gens de progresser dans la vie.

La formation des enseignants est donc pour une bonne part une formation visant à leur **conférer des capacités dirigeantes**.

Trop universitaire et axée trop unilatéralement sur des aspects intellectuels, la formation des enseignants est aujourd'hui dans un cul-de-sac parce qu'elle néglige le développement des aptitudes à diriger.

Pour permettre à chaque enseignante et à chaque enseignant d'exercer ses qualités dirigeantes face à une classe, il faut lui donner un maximum de liberté dans la conception de son enseignement: les **objectifs à atteindre** avec la classe dans chaque discipline sont certes **fixés**, mais l'enseignant doit être **aussi libre que possible dans le choix de la voie** permettant d'atteindre ces objectifs – aussi au niveau de la **méthode d'enseignement** et des **moyens d'enseignement**. **Plus grande est la liberté** accordée aux enseignants dans le cadre du plan d'enseignement, **plus attrayant** sera le métier d'enseignant.

Réalisé à certains endroits, en préparation à d'autres, le "team-teaching" forcé par les Hautes écoles pédagogiques, donc l'abandon du principe éprouvé du maître de classe, a surtout des effets négatifs – notamment sous la forme d'un **exode en masse** d'enseignants parfaitement capables.

L'enseignant réalise des performances et il exige des performances. Les **personnalités** se développent en produisant des performances. Axées sur la vie professionnelle pratique, les écoles normales d'autrefois (en partie privées) obtenaient souvent des résultats excellents, notamment dans la formation des enseignants des degrés supérieurs. Les Hautes écoles pédagogiques, qui détiennent aujourd'hui le monopole de la formation des enseignants, en sont très loin.

Introduit par le Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique sur demande des Hautes écoles pédagogiques, le **concept des quatre disciplines** (chaque enseignant du degré supérieur doit acquérir des compétences d'enseigner dans quatre disciplines librement choisies) plonge le degré scolaire supérieur dans une crise de plus en plus profonde. L'abandon de la **formation traditionnelle des maîtres secondaires** avec deux groupes de disciplines (disciplines littéraires, d'une part, disciplines des mathématiques et sciences naturelles, d'autre part) a des conséquences néfastes, surtout pour les sciences exactes. La **fermeture des écoles normales pour les enseignants de la filière à exigences élémentaires** à la suite de l'introduction de la profession uniforme "d'enseignant du degré scolaire supérieur" – un changement aux motivations essentiellement idéologiques – a des effets tout aussi négatifs. Il n'y a qu'une manière de sortir de cette pagaille: **revenir aux concepts de formation axés sur la pratique pour les enseignants du degré scolaire supérieur**

0204 Directions scolaires – un corps étranger dans l'école primaire

L'idée de créer des écoles autonomes ou partiellement autonomes a généré à son tour des appels en faveur de directions scolaires "professionnelles" également au niveau de l'école primaire. Les directions de l'instruction publique de presque tous les cantons ont rapidement répondu à cet appel.

Dans un premier temps, le directeur de l'école était un collègue chargé de certaines fonctions administratives au sein du collège des enseignants. Très rapidement cependant, on a voulu en déduire un **nouveau métier** exercé à côté ou plutôt au-dessus de la fonction d'enseignant – un effet de la rapide bureaucratisation du métier d'enseignant et de la réglementation de plus en plus détaillée de l'école primaire.

Les directeurs de l'instruction publique ont par la suite accordé aux directeurs des écoles primaires des compétences qui étaient autrefois réservées aux autorités scolaires élues par le peuple. De toute évidence, les directeurs de l'instruction publique cherchent à soustraire l'école primaire au contrôle démocratique. Avec pour conséquence que l'école primaire devient de plus en plus la place d'exercice favorite de **fonctionnaires pédagogiques** jouant aux réformes sans s'inquiéter des besoins des parents et de la population.

La tâche des directeurs scolaires n'est plus seulement d'exercer une "surveillance indépendante" sur l'école primaire, mais surtout d'imposer rapidement, uniformément et rigoureusement les idées, réformes et autres trouvailles des directeurs de l'instruction publique. Avec les directeurs scolaires, l'administration s'est dotée d'un **mécanisme de contrôle du haut en bas**. Les directeurs des écoles ne représentent pas les enseignants. Ils servent bien plus de "**courroies de transmission**" des **directeurs de l'instruction publique**. Ils sont chargés d'imposer les réformes, **d'exécuter les ordres de l'administration sans se soucier de leurs effets**.

0205 Oui au principe de la performance

Le **refus de toute responsabilité concrète et individuelle** est au cœur de l'**idéologie soixante-huitarde**. Le passage à la "responsabilité collective" débouche finalement sur le refus de la performance individuelle, de la discipline et de l'autorité.

Si les soixante-huitards combattent la performance, c'est parce que la performance est **mesurable**. La performance confirme de ce fait l'inégalité. Or, les idéologues nés de mai 68 refusent d'admettre l'inégalité – à l'inverse des élèves qui, eux, veulent se mesurer, veulent savoir où ils en sont. **L'école basée sur la performance** répond précisément à ce besoin. Elle repose sur le constat que les épreuves et la capacité de les surmonter font partie de la vie.

Il est grand temps que **l'exigence de performances adaptées à l'âge et au talent** entre à nouveau dans le quotidien scolaire. Il faut que les enseignants retrouvent leur tâche principale qui consiste à **éveiller chez leurs élèves l'envie de produire des performances** et la joie de découvrir les résultats de ses performances. La performance doit retrouver, dans un climat à la fois sérieux et décontracté, la place qui lui revient dans le quotidien scolaire. Ce principe doit enfin remplacer la confusion collectiviste produite par l'idéologie soixante-huitarde.

Il s'agit de fixer pour chaque classe un objectif de performance défini précisément et devant être atteint globalement. Les performances scolaires doivent être **systématiquement notées**. Chaque année scolaire l'élève recevra deux carnets de notes qui seront déterminants pour sa promotion ou sa non-promotion. La notation doit être assez simple pour être comprise également par des tiers.

Des examens de passage dans les disciplines élémentaires doivent être prévus à la fin de la troisième, de la sixième et de la neuvième année scolaire. Les élèves qui ne les réussissent pas ne sont pas promus et doivent répéter la classe. Enfin, le résultat de l'examen à la fin de la **neuvième année** scolaire doit se répercuter sur le **salaire du futur apprenti**.

Pour accéder à **l'école secondaire**, l'élève doit passer sans exception un **examen d'admission**.

0206 Ecole primaire et parents

La responsabilité et le devoir **d'éduquer** les enfants incombent aux **parents**. La mission d'éducation des parents comprend aussi l'éveil des enfants à la culture. **L'école est responsable de la formation** des enfants et doit dispenser un enseignement adapté à l'âge des élèves. Elle soutient ainsi les parents dans leur effort éducatif. La formation de base des enfants comprend la **lecture, l'écriture et le calcul**. Une école qui sait efficacement transmettre ces capacités essentielles aura posé le fondement le plus précieux dont le futur adulte profitera toute sa vie.

La formation du caractère est la tâche des parents alors que celle de l'école est de transmettre des connaissances et de donner accès aux biens culturels. Ce double mandat des parents et de l'école est indivisible. S'il est correctement exécuté, la mission d'éducation est remplie.

Le fait est que **des enfants, dont l'éducation a été négligée**, sont moins réceptifs à l'école que les enfants de parents qui assument leurs responsabilités éducatives. Pour que le travail de formation de l'enseignant ait du succès, celui-ci doit pouvoir compter sur l'effort éducatif des parents grâce auquel les enfants sont mentalement préparés à recevoir l'instruction scolaire. Les parents qui négligent cette tâche se rendent coupables face à leur progéniture.

0207 Etrangers à l'école primaire

Le concept qui consiste à offrir une **formation linguistique parallèle à l'enseignement "normal"** aux enfants étrangers maîtrisant mal la langue locale a de toute évidence **échoué**. L'acquisition et la possession de compétences linguistiques suffisantes restent la clé du succès scolaire. Pour se maintenir au même niveau que les autres élèves, un enfant doit commencer par posséder la langue. **Sans compétence linguistique il n'y a pas d'égalité des chances.**

Le succès scolaire dépend de la maîtrise de la langue nationale du lieu. Le romantisme multiculturel pratiqué par certains milieux est complètement déplacé. L'égalité des chances de tous les enfants n'est garantie que si les déficits linguistiques des enfants étrangers sont pour l'essentiel éliminés, et cela avant qu'ils soient intégrés dans des classes régulières.

Le concept doit donc être le suivant: **"Maîtriser la langue locale avant d'être scolarisé"**.

De surcroît, les écoles primaires n'ont pas à cacher dans leur enseignement que la Suisse, que le mode de penser des Suissesses et des Suisses ont des **racines chrétiennes**. Les immigrants doivent respecter ce fait.

0208 Le premier contact scolaire: le degré de base

Dans le cadre de l'agitation réformatrice provoquée par des théoriciens scolaires (il s'agit fréquemment des personnes qui ont eu peu de succès dans le métier d'enseignant), les écoles enfantines et le degré scolaire de base sont devenus le champ d'expérimentation préféré des réformateurs. Des modèles de "degrés de base" ont été testés dans de nombreux cantons moyennant des essais scolaires complexes comprenant des évaluations intermédiaires, puis débouchant sur une évaluation finale provisoire présentée en 2010. Le résultat de ces tentatives est un enchevêtrement d'essais de plus en plus difficile à contrôler. On attend toujours une analyse sérieuse des résultats de ces tests. Des essais scolaires ont été souvent qualifiés de modèles sous le prétexte que leur réalisation était urgente et sans que les auteurs de ces changements soient capables de présenter des résultats convaincants. Une prétendue évaluation finale publiée en 2010 est arrivée à la conclusion que le système du degré de base n'était certes "pas plus mauvais", mais qu'il était beaucoup plus cher que l'école enfantine traditionnelle. Pour des raisons idéologiques on a néanmoins décidé de poursuivre l'onéreux essai du degré de base. Une fois de plus des sommes énormes sont gaspillées dans des "réformes" que l'on s'entête à poursuivre pour des raisons idéologiques. **L'idée d'enlever le plus tôt possible aux parents la compétence d'éduquer les enfants a elle aussi des motivations purement idéologiques et ne repose sur aucun argument scientifiquement établi.**

Les théoriciens idéologiques parmi les réformateurs de l'instruction publique se fondent sur des modèles qui passent à côté des besoins des enfants et des adolescents et qui imposent impitoyablement aux enseignants un mode de comportement contraire à leurs expériences pratiques. Il est inadmissible d'abuser des enfants en âge préscolaire pour en faire des objets censés confirmer des théories fumeuses. **Les enfants en âge préscolaire ont besoin d'amour et de liens.** Ils les trouvent d'abord dans leur famille. C'est ainsi qu'ils acquièrent l'assurance de base qui leur permet de surmonter les difficultés de la vie.

Les parents doivent être encouragés à assumer à nouveau davantage de responsabilité dans l'éducation. Le principe de la permissivité sans borne proclamée il y a bientôt quatre décennies a été un échec et ses effets sont particulièrement graves dans une société fortement axée sur la consommation.

0209 Degré supérieur

Le degré supérieur de l'école primaire (7^e à la 9^e année scolaire) est **en chantier depuis un quart de siècle**. Les essais scolaires et les modèles se succèdent sans cesse. Motivés par des envolées verbales aussi théoriques que prétentieuses, ces essais échouent trop souvent dans la pratique – pour être relayés par l'essai suivant. Cette **agitation réformatrice** empêche une analyse sérieuse et sans a priori des résultats, de circonscrire précisément les raisons d'un échec et d'en tirer les leçons qui s'imposent.

Les lois scolaires et constitutions cantonales donnent à l'instruction publique une mission approximativement identique dans tous les cantons, à savoir donner à chaque élève une formation et une instruction conformes à ses capacités. C'est en partant de cette mission que l'on a autrefois conçu un **degré supérieur à trois échelons**:

Le niveau A désignait l'échelon destiné aux écoliers du degré supérieur les plus performants.

Le niveau B répondait à un type scolaire transmettant des connaissances moins théoriques, mais plus pratiques, **donc encourageant en plus les aptitudes manuelles.**

Le **niveau C** accueillait les écoliers réceptifs aux **connaissances pratiques**, mais manifestant des déficits dans les domaines théoriques.

Les écoliers des niveaux B et C étaient instruits par des **maîtres d'école de la scolarité obligatoire** ayant suivi une **école normale et obtenu un diplôme pour l'enseignement dans la filière aux exigences élémentaires**. L'idéal pédagogique de Pestalozzi – "avec la tête, le cœur et la main" – était particulièrement pratiqué dans les écoles normales.

La division en trois niveaux du degré supérieur a été progressivement diluée ces dernières années, en partie à la suite de la revendication idéologique d'une "plus grande égalité". Or, plus le degré supérieur s'orientait vers le modèle de l'école uniforme, plus **les entreprises engageant des apprentis se méfiaient des certificats de fin de scolarité** présentés par des écoliers sortant des niveaux inférieurs du degré supérieur. On a assisté à une méfiance grandissante à l'égard de certificats vagues, difficiles à interpréter et servant avant tout à dissimuler la réalité. Les entreprises occupant un grand nombre d'apprentis ont même commencé à organiser des examens internes d'admission.

L'agitation réformatrice a aussi conduit au minage progressif du système du maître de classe pour le remplacer de manière péremptoire par le principe des **enseignants spécialistes**. Des prétendus "spécialistes", une élite pédagogique autoproclamée, ont écarté la politique ("*ils ne comprennent de toute manière rien à nos réformes!*"), donc les citoyennes et les citoyens, de tout droit de participation. C'est naturel: les théoriciens et les idéologues aiment à se retrouver entre eux.

La tendance aux réformes se nourrit surtout de concepts scolaires globaux influencés par une pédagogie de gauche. Le concept scolaire global à l'allemande se base sur ledit "processus de Bruges-Copenhague" qui a fini par s'imposer dans l'Union européenne. Il reprend le système des points du modèle de Bologne et prévoit une formation professionnelle sans apprentissage professionnel. **Ce système est complètement étranger aux concepts scolaires et de formation professionnelle suisses** qui ont fait largement leurs preuves dans la pratique.

Un enseignant doit avoir la liberté de concevoir son enseignement de manière à ce qu'il réponde aussi bien aux attentes de ses élèves qu'aux exigences du plan d'enseignement. La commission scolaire le surveille et l'accompagne dans ce travail. Ce retour au système de l'accompagnement et de l'appréciation d'un enseignant par la commission scolaire doit permettre à l'enseignant du degré supérieur de **consacrer au moins 80% de son temps de travail à l'enseignement, aux écoliers et à sa classe.**

Il est urgent de libérer les enseignants d'un ballast administratif fatigant, frustrant et ne donnant guère de résultats utiles. L'écolier a besoin en face de lui d'une personnalité enseignante et non pas d'un administrateur se perdant dans sa bureaucratie. La direction de l'instruction publique et la commission scolaire doivent avant tout donner à l'enseignant les moyens de remplir sa tâche pédagogique. L'enseignant doit donc être débarrassé des excès de travail administratif qui chargent de plus en plus les écoles.

Le chemin vers une meilleure école passe par des **enseignants plus motivés, sachant organiser indépendamment leur travail et agissant en fonction d'objectifs clairs**. En donnant plus de liberté à l'enseignant on le motive à donner le meilleur de lui-même. **Une plus grande liberté fait du métier d'enseignant un métier de rêve.**

0210 Portfolio

La notion de "portfolio" impressionne et exige le respect. On l'emploie souvent, quoique dans des acceptions contradictoires. Ce qui semble compter, c'est l'identification du portfolio aux **objectifs scolaires de l'Union européenne**. De là aussi sans doute la promptitude des fonctionnaires suisses de l'instruction publique à reprendre cette notion. Il s'agit en fait du **recueil systématique de toutes les informations sur les capacités scolaires et extrascolaires ainsi que sur les intérêts d'une écolière ou d'un écolier**. Le portfolio contient donc des données officielles (notes, formules d'appréciation, profils de performances ressortant de tests, certificats de fin d'études primaires, éventuels autres dossiers d'évaluation) et inofficielles (curriculum vitae, attestation de participation à des tests, distinctions, participations à des projets, images, transparents, etc.). Existe-t-il une base légale réglant l'établissement de ces "super-fiches" sur les écolières et les écoliers? Cette question ne semble jamais avoir été posée; on évite même soigneusement de se la poser.

Plus le maître de classe a été éliminé pour être remplacé par un "teaching team", plus ce portfolio est devenu une nécessité. Lorsque le maître de classe est éliminé, **il n'existe plus de personne individuelle responsable des élèves et de la classe**. La responsabilité collective prend la place de la responsabilité personnelle du maître pour la classe et pour les élèves.

L'appréciation globale d'un élève sous la forme du portfolio est donc **calculée par un logiciel** dans lequel sont introduites les appréciations individuelles de chaque enseignant spécialiste. Le profil global renseigne sur les **performances et le comportement à l'école** de chaque élève. Le but est d'obtenir une **appréciation anonyme**, car réalisée par un ordinateur.

En réalité, cette appréciation globale des élèves commandée par ordinateur entraîne un nivellement systématique et pousse les enfants à se contenter de la moyenne. Les enseignants sont poussés à donner des **appréciations moyennes** et les élèves à se contenter de **performances moyennes**. Des performances particulières, donc rompant avec la moyenne habituelle, dérangent et ne sont donc pas souhaitées. Inversement, des performances insuffisantes sont arrangées pour atteindre tout de même la moyenne. **L'enseignant est poussé dans le rôle d'un fonctionnaire remplissant des formulaires**.

Le portfolio a été créé pour dissimuler ce qui est **en réalité une attaque ciblée contre la performance, contre une école exigeant des performances et contre l'attente de performances**. Le portfolio ne peut qu'enregistrer des événements et trompe même les parents sur les performances réelles de leurs rejetons. Le portfolio est l'instrument d'une réforme scolaire qui dévalorise et disqualifie la performance – dans la plus droite ligne de l'idéologie soixante-huitarde.

0211 Enseignement intégratif

Une forme d'enseignement est qualifiée d'intégrative si, **après la suppression progressive des classes spéciales et petites**, elle intègre dans les classes régulières si possible tous les enfants, donc aussi les élèves faiblement doués ou manifestant des troubles de comportement ainsi que les étrangers connaissant mal la langue locale. **Les enfants faiblement doués et ayant un comportement perturbé** bénéficient, parallèlement à l'enseignement normal dans les classes régulières, du **soutien supplémentaire de spécialistes en pédagogie curative**. Cette assistance leur est apportée durant l'enseignement, donc dans la salle de classe, par la présence quasi constante de ces spécialistes.

Il n'a jamais été clairement expliqué **pourquoi il serait tout à coup faux** de donner aux enfants faiblement doués, aux étrangers ayant de forts problèmes linguistiques, mais surtout aux enfants présentant des troubles de comportement un **enseignement séparé dans des petites classes**. L'idée de réunir des enfants ayant des faiblesses prononcées dans des petites classes pour les faire progresser en fonction de leurs possibilités a apporté fréquemment de bons résultats dans le passé. Il est absurde de qualifier soudainement de **discriminatoire** ce mode d'enseignement. C'est dire aussi que cette tendance repose une fois de plus sur des motivations idéologiques, ses partisans affirmant qu'il ne faut pas "isoler" des enfants faiblement doués. Personne n'a cependant pu ou voulu attester jusqu'ici que l'enseignement dit intégratif a de meilleurs résultats que l'enseignement séparé.

0212 Le sens du plan d'enseignement

Le but des plans d'enseignement est de **fixer des exigences claires, facilement vérifiables et réalistes** pour les écolières et les écoliers de toutes les classes d'âge. Les plans d'enseignement définissent les objectifs que les maîtres doivent atteindre chaque année avec chaque classe et quel niveau de performance les écolières et les écoliers doivent atteindre en fonction de leur âge. Le but est de réaliser des résultats suffisants pour être promu dans la classe supérieure.

Un plan d'enseignement contraignant pour tous les cantons au niveau des écoles primaires peut être utile s'il fixe des objectifs clairs et mesurables pour chaque année et chaque classe dans les **disciplines-clés** que sont le français (l'allemand en Suisse alémanique et l'italien au Tessin), les mathématiques et les langues étrangères (voire aussi pour les disciplines des sciences naturelles au niveau secondaire). Dans l'idée d'une saine concurrence et conformément à l'esprit fédéraliste, il faut cependant laisser aux cantons la liberté de choisir la voie conduisant vers ce but (méthodes d'enseignement et moyens d'enseignement). **Il serait cependant judicieux de coordonner au niveau national les objectifs et la manière de les atteindre.**

Il est d'autant plus regrettable que les objectifs et les manières de les atteindre passent au second plan dans les projets de plan d'enseignement 21 que la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a mis en consultation et qui, jusqu'ici, sont débattus de manière plutôt confuse. Par contre, les idées théoriques concernant le plan d'enseignement 21 regorgent de déclarations vagues et insaisissables concernant des **"attentes de compétences"**. Ces projets et esquisses taisent soigneusement le fait incontestable que la fixation d'attentes de compétences dans l'enseignement moderne se fait toujours au détriment du contenu.

Le plan d'enseignement de l'école primaire doit déboucher sur des appréciations des performances des écolières et écoliers qui soient **clairement et immédiatement compréhensibles pour les parents, les maîtres d'apprentissage et les responsables d'apprentis**. Les appréciations des performances doivent aussi permettre des comparaisons significatives. L'appréciation des élèves doit se faire sur la base de **notes**.

Le projet de plan d'enseignement 21 que la CDIP a mis en consultation en 2009 doit être rejeté avec détermination. Pour commencer, un tel travail doit se faire sur une base plus large. Il est hors de question qu'une base aussi importante qu'un plan d'enseignement national soit développée dans "l'atelier protégé" de la bureaucratie CDIP. Il faut y faire participer des **enseignants expérimentés** travaillant sur le terrain ainsi que des **représentants du monde professionnel** (maîtres d'apprentissage, responsables d'apprentis) et des représentants de toutes les **forces politiques importantes du pays**.

0213 La question des coûts: école moins chère – école meilleure

Les écoles primaires n'ont pas de problèmes financiers. Ce constat vaut pour tous les cantons. Il s'avère en revanche que les directions de l'instruction publique de nombreux cantons engagent mal et gaspillent des fonds importants.

Des fonds supplémentaires énormes pourraient être dégagés pour la formation, donc directement pour l'enseignement scolaire, **si on réduisait enfin la bureaucratie insensée** qui a proliféré ces dernières années dans le contexte des écoles primaires. Il y a là un immense gaspillage d'argent. Mais la suppression d'une bureaucratie superflue ne permettrait pas seulement d'économiser; les enseignants trop souvent dégradés par la bureaucratie pédagogique au niveau de fonctionnaires de contrôle reprendraient plaisir à leur métier grâce à la liberté retrouvée. La pénurie d'enseignants serait ainsi désamorcée dans une large mesure.

Le retour des Hautes écoles pédagogiques vers les écoles normales, donc une "dés-universitarisation" ciblée de la formation des enseignants, dégagerait des moyens financiers supplémentaires au détriment de la bureaucratie et au profit du travail de formation des enseignants avec les enfants. En fait, **l'école primaire souffre aujourd'hui d'un excès de moyens financiers et non pas d'un manque d'argent.** Ce constat est d'autant plus vrai qu'une bureaucratie foisonnante affecte de plus en plus la qualité de l'enseignement primaire.

Ecole moins chère – école meilleure: il ne s'agit pas simplement d'un slogan facile. Bien au contraire, une réorientation dans ce sens permettrait à l'école primaire de retrouver ses qualités d'autrefois.

0214 HarmoS – quelle suite?

Plus de dix cantons – de Suisse romande notamment – avaient approuvé jusqu'à l'été 2010 le concordat HarmoS. Ce projet pourra donc être réalisé dans ces cantons. Mais le fait est aussi qu'un nombre suffisant de cantons ont rejeté HarmoS, de sorte qu'il ne sera plus possible de réunir 18 cantons acceptants, nombre indispensable pour que la Confédération puisse donner force obligatoire générale à HarmoS. C'est dire que **HarmoS a transformé la Suisse en une espèce de patchwork.** On est loin de l'idée d'harmonisation de l'école primaire qui avait présidé au développement de ce projet.

Le projet HarmoS ayant surtout provoqué de la confusion, il paraît raisonnable de stopper rapidement cette entreprise, notamment dans l'intérêt de l'école primaire. HarmoS détourne des sommes monstrueuses – qui sont en fait destinées à la formation des enfants – vers de véritables orgies bureaucratiques improductives. Face aux chaos dans lequel est plongée l'école primaire dans plusieurs cantons, ce serait une bénédiction de voir les responsables de l'instruction publique revenir aux accords d'uniformisation définis dans l'article constitutionnel cadre sur la formation (art. 62 cst.).

Concrètement cela signifie que la **fréquentation de l'école enfantine doit rester facultative** et que ce degré scolaire doit demeurer sous la souveraineté des cantons. Dans le respect d'une claire majorité des cantons, **la durée de l'école primaire doit être fixée à six ans**. Cela bien que les rares cantons pratiquant ou ayant pratiqué une école primaire de cinq ans aient fait de bonnes expériences pédagogiques avec ce système. Cependant, le canton d'Argovie, qui est actuellement presque le seul à connaître une école primaire de cinq ans, a d'ores et déjà annoncé son intention de passer à six ans.

Le degré supérieur doit durer trois ans dans toute la Suisse. Les motivations qui conduisent à une uniformisation de l'école primaire à six et trois ans sont de nature administrative et non pas pédagogiques. Cependant, l'espoir de voir cette uniformisation de l'organisation faciliter la mobilité intercantonale de la population a été trompé. Les différents délais d'introduction des langues étrangères sont et resteront les principaux obstacles. L'imposition dans toute la Suisse de règles uniformes quant au début et à l'étendue de l'enseignement des langues étrangères supprimerait bien plus d'obstacles à la mobilité que toutes les dispositions HarmoS.

Enfin, la **souveraineté en matière d'école primaire** doit par principe rester aux mains des **cantons**. Il ne saurait être question de restreindre les **droits de participation du peuple** dans le cadre de la souveraineté communale et cantonale. La démocratie au niveau de l'école primaire doit être garantie. Quant à la Conférence des directeurs de l'instruction publique, elle doit être réduite au niveau d'un organe consultatif sans droits souverains et sans compétence de décision.

0215 Libre choix de l'école

L'UDC soutient expressément le droit de l'ensemble de la population d'exiger de l'instruction publique la mise en place d'une école primaire meilleure en contrepartie des impôts élevés versés par les contribuables. Le document de l'UDC soutient ces attentes justifiées et cherche, par de nombreuses propositions et revendications, à corriger la situation devenue intolérable dans une école primaire moribonde pour cause d'agitation réformiste.

Ce document n'évoque donc le libre choix de l'école que dans un souci d'exhaustivité. Il en explique l'idée et présente brièvement les arguments des partisans et des adversaires. Partant du souhait **d'améliorer de manière significative l'école primaire actuelle**, ce document renonce cependant à prendre position pour ou contre le libre choix de l'école.

0216 Conclusion: la réforme de l'école primaire a échoué

La **réforme de l'école primaire**, un projet entrepris sans méthode et dans l'agitation, **a échoué**. L'absence d'objectifs clairs a conduit à des excès dévastateurs. Plus personne ne comprend aujourd'hui l'utilité et plus personne n'a le contrôle de cette agitation réformiste qui a conduit l'école primaire dans un cul de sac.

Les réformes ont été dictées par des idéologues prétendant que leurs propositions étaient basées sur "des connaissances scientifiquement fondées". Ce n'était qu'une vaste tromperie politique. Cette dite réforme s'est avant tout nourrie de dogmes gauchistes, critiques à l'égard de la société, hostiles à l'égard de la famille et de la société. Les bases scientifiques affichées n'existent pas. L'allégation péremptoire selon laquelle des "jeunes cerveaux" doivent être alimentés plus tôt et plus intensément n'est qu'une illustration parmi d'autres de cette idéologie complètement à côté de la réalité.

Cette agitation réformatrice laisse derrière elle des parents en colère et des enseignants frustrés. La formation des enseignants a certes été portée à un niveau universitaire irréaliste, mais cette nouvelle filière ne réussit pas, beaucoup s'en faut, à garantir une relève suffisante d'enseignants. Les lacunes dans le corps enseignant sont chaque année plus criantes. L'occupation des places d'enseignants est marquée par des improvisations au détriment de la qualité. L'agitation et les lacunes croissent parallèlement. On ignore de plus en plus le principe essentiel selon lequel **la conduite d'une classe exige en premier lieu des qualités de dirigeant.**

La manie égalitariste a gravement nui à l'école primaire. Elle a donné aux pédagogues bureaucrates une véritable "fièvre collectiviste" et les a poussés à des actions dont jamais le souverain ne les a chargés. Conséquence de cette manie égalitariste, une **bureaucratie de contrôle** a été fébrilement mise en place et recouvre aujourd'hui toute l'école primaire comme une toile d'araignée. Contraints de courir d'une séance de coordination à l'autre et de remplir d'innombrables formulaires, des enseignants frustrés perdent tout plaisir à faire leur métier. Offrant autrefois aux pédagogues doués et engagés une **grande liberté créatrice** dans la conception de leur enseignement, la profession d'enseignant, métier de rêve pour beaucoup, s'enlise dans le ghetto du nivellement et dans une bureaucratie abrutissante.

Pour avoir une chance d'améliorer cette situation, **il faut commencer par donner plus de liberté aux enseignants.** Il faut leur permettre d'agir en pédagogues engagés dans la salle de classe et de travailler avec les jeunes. Bien sûr, il faut fixer des objectifs aux enseignants, des objectifs qu'ils doivent atteindre avec leurs élèves, avec tous leurs élèves. Mais ils doivent être libres de choisir la voie conduisant à ces objectifs. Des enseignants que l'on laisse agir librement sauront aussi s'engager et motiver leurs élèves à réaliser des performances. S'ils peuvent pleinement exploiter leur liberté, ils pourront aussi être valablement qualifiés à la lumière des résultats qu'ils ont obtenus avec leur classe.

Il est plus que temps de **stopper l'abus d'enfants et d'écoliers considérés comme des cobayes par des réformateurs aux motivations idéologiques** et dont le principal objectif est de saper toute forme d'autorité.

Les jeunes réclament des **repères** que seuls des êtres humains peuvent leur donner, des personnes qui se sentent responsables des jeunes et qui les aiment avec toutes leurs qualités et tous leurs défauts. Tel est le cas des parents, mais aussi des enseignants qui les accompagnent avec engagement dans leur formation. La performance et l'exigence de la performance sont deux piliers centraux d'une école faite par les humains et destinée à donner aux jeunes humains les moyens de concevoir indépendamment leur vie.

03 La mission de l'école primaire

Avant d'entrer dans le détail des problèmes qui affectent aujourd'hui l'école primaire, il faut clairement se rendre compte de la mission que doit remplir l'école primaire.

L'objectif de l'éducation est de rendre les enfants aptes à vivre dans un Etat libéral et démocratique conformément aux valeurs chrétiennes et occidentales et en assumant leurs responsabilités. La responsabilité et même l'obligation d'éduquer les enfants appartiennent aux parents. Les enseignants portent la responsabilité de la formation des enfants qui leur sont confiés à l'école primaire.

Les plaintes des maîtres secondaires et des professeurs universitaires, mais aussi des maîtres d'apprentissage et autres responsables d'apprentis se font de plus en plus fortes et visent toutes le même problème: les jeunes sortant de l'école primaire sont de moins en moins capables de s'exprimer de manière précise et compréhensible (surtout en haut allemand pour la Suisse alémanique). D'une manière générale, des déficits énormes sont relevés dans les dites "aptitudes de base". De moins en moins de jeunes en fin de scolarité obligatoire sont capables de formuler un déroulement relativement simple en respectant la chronologie et la logique de l'événement – cela sans parler de la rédaction correcte d'une lettre. Ce constat concerne d'ailleurs tous les élèves de l'école secondaire. Le grand nombre de réformes lancées dans l'agitation n'a manifestement pas amélioré la qualité de l'école primaire.

En Suisse alémanique, l'école primaire a la tâche d'apprendre aux élèves aussi bien le dialecte alémanique parlé sur place que **l'emploi correct du haut allemand écrit et parlé.**

0301 Education – Formation – Culture

Le mandat de formation qu'assume l'école primaire est un élément essentiel de l'éducation. Il exige une collaboration constructive des parents et de l'école. Le **succès de l'éducation** se mesure à la capacité des jeunes gens quittant l'école **d'organiser indépendamment leur vie, de vivre en société et de prendre leur place dans la vie professionnelle et économique.**

A côté de la transmission de savoir et de connaissances, l'école a la tâche d'éduquer les élèves à la propreté, à la précision, à l'endurance et la ténacité en abordant les matières scolaires. La réflexion et le travail précis, la compréhension et l'application correcte de règles sont autant de buts de la formation et de l'éducation. Par une conduite compétente de la classe, le maître doit réussir à faire comprendre à ses élèves que **ses efforts d'apprentissage n'aboutiront pas sans discipline et sans ordre extérieur.** C'est dans l'accomplissement de cette tâche surtout qu'une coopération intelligente entre l'école et les parents est indispensable.

Cette coopération des parents et de l'école, où chaque partie assume sa mission particulière, est indispensable à l'éducation et à la formation de chaque nouvelle génération.

0301-1 Fondement de la cohabitation dans l'Etat

La cohabitation sociale est impossible **sans éducation** et sans transmission de valeurs.

Une **bonne culture générale** partagée si possible par toute la population est la condition sine qua non au développement économique, culturel et spirituel de la Suisse.

La volonté d'apprendre et d'accomplir des performances apporte de la satisfaction à l'individu et de la prospérité à la collectivité.

0301-2 Principes

Les **dix principes** suivants découlent de ces constats:

1. Les parents sont responsables de l'éducation de leurs enfants. L'école est responsable de leur formation.

L'Etat n'intervient dans la responsabilité éducative des parents que si ces derniers ne peuvent les assumer pour des raisons non influençables (cas de force majeure) ou par manque de volonté

2. L'idéologie soixante-huitarde a échoué; halte à la "réformite"!

La confusion réformiste doit cesser. L'école primaire doit retrouver le calme et se recentrer sur le **fondement de valeurs qui ont fait leurs preuves**. A cet effet, chaque classe a besoin d'un **maître de classe** qui prend sa tâche au sérieux. En outre, il faut veiller à la stabilité de la classe – donc éviter des niveaux trop différents ainsi que le va et vient d'élèves suivant des thérapies spéciales.

3. L'enseignant a une tâche dirigeante.

Grâce à leur formation, les enseignants doivent être capables de diriger une classe d'école et d'assumer la responsabilité de la formation de leurs élèves. Cette responsabilité ne doit pas être entaillée par des thérapeutes ou par des prétendus "spécialistes". Dans les écoles primaires et dans les filières non gymnasiales du degré primaire supérieur, les classes doivent d'une manière générale être conduites par des **maîtres de classe**. Le nombre de leçons dispensées par des enseignants spécialistes doit être aussi bas que possible.

4. La discipline et l'ordre sont à la base du succès de l'apprentissage.

Les enseignants et les autorités scolaires doivent disposer de sanctions efficaces pour maintenir l'ordre et la discipline dans les salles de classe et sur le terrain de l'école. La palette des sanctions s'étend de l'expulsion d'élèves de l'espace scolaire jusqu'à la remise à la police d'élèves ayant commis des fautes particulièrement graves.

5. Il faut fixer des objectifs à l'apprentissage et mesurer les résultats de l'apprentissage.

Les écoles doivent être dirigées en fonction des performances à réaliser. Des objectifs d'apprentissage contraignants doivent être fixés pour les disciplines-clés. Les performances des élèves doivent être notées. On renoncera à des solutions du type "portfolio" pour remplacer les notes. L'objectif d'apprentissage à atteindre doit être fixé avec précision pour chaque classe. Les

élèves qui n'atteignent pas ces objectifs ne peuvent pas être promus. En cas de non promotion, il faudra prendre la mesure qui s'impose dans chaque cas individuel. S'il est inutile d'exiger plusieurs répétitions de la même classe, il est tout aussi déplacé d'interdire d'une manière générale la répétition de classes. Aussi bien la répétition d'une classe ou le changement de type scolaire peuvent avoir des effets bénéfiques pour l'élève concerné en lui permettant d'acquérir tout de même, après une deuxième introduction, les aptitudes ratées au premier essai.

La liberté de décision aussi bien de l'enseignant que des parents doit être prise en compte à chaque fois qu'une mesure doit être ordonnée.

Enseignement de culture générale – la pièce maîtresse de l'école primaire moderne

"Des millions de téléspectateurs suivent tous les soirs devant le petit écran les jeux de questions-réponses (quiz) qui testent les connaissances des candidates et des candidats. Les personnes sachant répondre aux questions qui ont trait aux connaissances de base ou à des événements d'actualité suscitent beaucoup d'admiration et remportent parfois des prix substantiels. Ce vif intérêt aux quiz télévisés illustre la valeur importante que notre société d'information attache à une bonne culture générale. Il est paradoxal que, parallèlement, l'enseignement de culture générale soit en constant recul à l'école primaire.

L'école a-t-elle donc définitivement perdu du terrain par rapport à l'offre immense d'informations constamment actualisées que proposent les médias électroniques? Les jeunes s'informent en permanence sur internet et sont à l'aise dans des domaines qui, autrefois, faisaient partie des projets les plus ambitieux de l'enseignement scolaire. Il est évident que l'école a perdu le monopole de la première information. Mais il est faux d'en déduire que l'école doit pour autant abandonner dans les plus brefs délais l'enseignement de culture générale.

Une utilisation judicieuse des médias électroniques exige de solides connaissances de base afin de ne pas perdre le cap dans le flot incessant d'informations arrivant via internet. De leur côté, les enseignants ont la tâche de préparer les élèves à utiliser intelligemment les nouveaux médias en leur offrant une solide formation de base et linguistique par un enseignement vivant et soigneusement structuré.

Une navigation précise et ciblée sur internet et le téléchargement de textes sont une chose, le travail à proprement parler, soit la compréhension des textes lus et leur translation dans la langue personnelle en sont une autre. Les progrès d'apprentissage sont trop aléatoires si ce processus de formation n'est pas systématiquement soutenu. L'école ne fait correctement son travail que si elle parvient à encourager chez les jeunes les forces créatrices et la réflexion indépendante.

L'enseignement des branches participant à la culture générale comme l'histoire, la géographie, la chimie ou la physique devient de plus en plus important. Des connaissances de base en biologie sont indispensables pour comprendre au moins approximativement les questions actuelles de la technologie génétique. Des leçons vivantes d'histoire éveillent l'intérêt aux événements politiques actuels. Et même si l'enseignement de la physique peut à prime abord paraître sec et rébarbatif, il peut éveiller l'intérêt d'un futur chercheur. En fin de compte, la formation porte des fruits à chaque fois qu'elle offre des réponses sérieuses à des questions fondamentales et que les jeunes y trouvent matière à poursuivre leur réflexion.

Un enseignement vivant des dites "branches environnementales" fait venir le monde dans la salle de classe et dépasse largement la simple transmission de connaissances. La confrontation avec une matière scolaire attrayante et compréhensible éveille l'enthousiasme chez la majorité des jeunes et peut ainsi mettre en route un processus de formation durable

(H.P. Amstutz, enseignant du degré supérieur, membre du Conseil de l'éducation du canton de Zurich)

6. (surtout pour la partie alémanique) De bonnes connaissances du haut allemand sont indispensables à une formation scolaire efficace.

L'utilisation correcte du haut allemand doit être apprise et exercée à l'école primaire – mais non pas à l'école infantine. Les jeunes sortant de l'école doivent savoir utiliser correctement le haut allemand. Les enfants de langue étrangère doivent, avant d'être intégrés dans une classe régulière, recevoir des cours intensifs de la langue locale afin que leurs difficultés linguistiques n'entravent pas la qualité de l'enseignement dans la classe régulière (cf. chapitre 8 sur les étrangers à l'école primaire). Les enfants qui, faute de connaissances linguistiques suffisantes, ne peuvent pas suivre l'enseignement, doivent recevoir en dehors de leur classe des cours supplémentaires de suisse allemand et de haut allemand.

7. L'enseignement intégratif a échoué.

Les enfants ayant de graves problèmes d'apprentissage et/ou de comportement doivent être scolarisés dans des classes spéciales (petites classes) conduites par des enseignants spécialement formés à cet effet. Il est faux de chercher à imposer des solutions uniformes dans toute la Suisse pour la scolarisation spéciale. Il s'agit de mettre en place des solutions adaptées aux problèmes concrets. Des petits cantons prendront d'autres mesures, mieux adaptées à leurs conditions, que les grands. Les leçons d'appui doivent être données à l'extérieur de la classe.

8. Les moyens d'enseignement doivent être axés sur les objectifs d'apprentissage

Les moyens d'enseignement **servent à atteindre les objectifs d'apprentissage**. Ce ne sont ni des jouets, ni des instruments d'endoctrinement politique. Leur utilité doit se limiter strictement à la transmission de connaissances et ils ne doivent en aucun cas restreindre la liberté méthodologique de l'enseignant. Ils doivent par leur structure répondre au principe "du facile au compliqué" tout en contenant des matières supplémentaires pour les élèves particulièrement doués. Les moyens d'enseignement doivent contenir suffisamment de matières à exercices afin d'ancrer solidement les aptitudes et connaissances dans l'esprit des élèves. Il est proprement irresponsable de diffamer la répétition systématique des matières en la qualifiant d'abrutissante

9. L'école enseigne des disciplines clairement délimitées et non pas de vagues "domaines d'enseignement".

L'enseignement à l'école primaire doit reposer sur un ordre de disciplines clairement définies (géographie, biologie, histoire, etc.). Remplacer ces définitions précises par de vagues notions comme "espace – temps – société", c'est encourager la dérive de l'enseignement vers un verbiage insignifiant sur des thèmes à la mode.

10. Oui aux notes – non au système porte-folio pour remplacer les notes.

Les élèves des écoles primaires reçoivent **deux carnets de notes par an**. Les notes qualifient et apprécient, d'une part, les performances réalisées par chaque élève et, d'autre part, sa volonté d'apprendre, son comportement en classe, son sens du devoir, son ordre, etc. Le carnet de note doit être compréhensible pour tous. Il est établi par le maître de classe qui porte la responsabilité de toute la classe et de chaque élève en particulier.

Fixer des priorités

*Il s'agit de fixer des priorités dans l'enseignement à l'école primaire. Des thèmes à la mode n'ont pas leur place parmi les disciplines obligatoires. On ne forme pas des jeunes par une offre excessivement abondante de thèmes prétendument d'actualité, mais en réalité peu réfléchis. Le risque est grand que ce surmenage culturel glisse vers la superficialité. Cet enseignement agité, car marqué par l'actualité quotidienne, sacrifie des thèmes bien plus importants qui doivent être traités dans le cadre des disciplines-clés. **L'école primaire doit dispenser la culture générale.** Voilà sa mission centrale. Et cette mission centrale doit ressortir de chaque plan d'enseignement.*

La responsabilité du maître de classe ne peut être cédée ni partiellement, ni totalement à des thérapeutes ou des psychologues. Elle ne saurait être sacrifiée dans le but d'anonymiser l'appréciation des performances en la confiant à plusieurs enseignants spécialistes.

Il faut également rejeter l'idée des "objectifs individuels de performances" conclus avec des élèves qui ne répondent pas au niveau d'exigence de leur classe.

Le carnet de notes doit être parfaitement lisible. Les éventuelles insuffisances ne doivent pas être dissimulées par une "notation individuelle". Si cette pratique est inévitable, la raison de la notation individuelle et son rapport avec l'objectif de performance général de la classe doivent être précisément expliqués.

Dans l'idée d'une appréciation correcte des performances scolaires, il faut immédiatement **cesser de discriminer les sciences naturelles.** Cette discrimination résulte de la pratique suivante: dans les carnets de notes actuels, les disciplines "écrire", "lire" et "parler", plus éventuellement d'autres aptitudes linguistiques, sont appréciées et pondérées individuellement alors que pour les sciences naturelles on se contente d'une seule note moyenne. Pourtant, un élève peut, par exemple, être fort en physique, mais faible en biologie. Cette manière de privilégier les disciplines linguistiques par une notation individuelle et de défavoriser les sciences exactes par une seule note moyenne provoque des distorsions quand il s'agit de juger la promotion d'un élève: noté de manière multiple, les branches linguistiques jouent un rôle plus important que les sciences naturelles. Cette pratique a des conséquences négatives qui se répercutent jusqu'au niveau des universités.

(Ces dix principes s'inspirent des propositions-clés concernant l'école primaire qui ont été formulées par l'assemblée extraordinaire des délégués de l'UDC Suisse du 23 août 2008 à Sursee.)

0301-3 Créer des liens au lieu de laisser à l'abandon

Le petit enfant fait l'expérience de **l'attachement** par la proximité physique et la tendresse de ses parents, de sa **mère** en particulier. Cet attachement se traduit par l'imitation de modèles et se nourrit d'une loyauté vécue ainsi que de l'affection et de l'amour au sein de la famille. Durant sa scolarité, l'enfant se sent renforcé par la **reconnaissance** de ses mérites. L'affection et la fidélité de son entourage le raffermissent et lui confèrent un sentiment de sécurité. La cohabitation dans la famille et dans la collectivité scolaire sous la conduite d'un enseignant conscient de ses responsabilités lui permettent de se familiariser avec les défis de la vie.

Les enfants qui bénéficient d'un attachement soigneusement entretenu à leurs parents et à leurs autres éducateurs sont encouragés et renforcés pour agir à leur tour en personnes indépendantes et responsables. Ils résistent mieux aux pressions négatives du groupe et sont moins enclins à réagir aux éventuels litiges par la violence et la rage destructive.

0301-4 Formation au lieu de bureaucratie

La manie de l'expérimentation à l'école primaire a coûté des sommes énormes. Elle a notamment conduit à un appareil bureaucratique totalement pléthorique. La formation à proprement parler n'en a pas profité, bien au contraire. Selon des données récentes, 54% du budget de la formation sont absorbés par la bureaucratie alors qu'il ne reste que 46% pour l'enseignement. Ce rapport est intolérable.

L'école primaire est plus chère et aussi plus mauvaise d'année en année. La formation exigée et encouragée d'enfants provenant "d'un contexte éloigné de la culture" – une exigence typique de l'esprit du temps – donne des résultats de plus en plus "éloignés du succès". La suppression du maître de classe au profit du système des enseignants spécialistes et la thérapéutisation croissante de l'école primaire absorbent des montants énormes d'argent des contribuables – sans effet aucun effect tangible sur le niveau de formation des élèves.

C'est aujourd'hui une réalité: plus une réforme est insensée et plus elle est éloignée de la réalité, plus les mécanismes de contrôle visant à imposer ces réformes absurdes sont institutionnalisés par une bureaucratie débordante. Ces mécanismes prennent parfois les allures d'instruments typiques d'un Etat policier.

0302 Les symptômes de ce développement néfaste

Plusieurs réformes voulues par des théoriciens scolaires ont notamment eu pour effet une mise à l'écart alarmante des sciences naturelles à l'école primaire. Voici les principaux symptômes de ce développement désastreux:

0302-1 Enseignement précoce des langues étrangères

Avant d'avoir mené une étude sérieuse sur la question, l'élite pédagogique du pays a répandu le dogme selon lequel **les enfants apprennent plus facilement les langues étrangères** si cet enseignement commence le plus tôt possible. Il serait donc possible durant la prime jeunesse d'intérioriser une langue **sans en apprendre péniblement la matière**. L'enseignement précoce des langues étrangères a été imposé presque partout en Suisse – au détriment de l'enseignement de la langue du lieu et des branches environnementales.

~~Nicht gerahmt werden auf der~~
~~mit auf der Weise~~
 - keine Feuerzeuge und Waffen in
~~mitnehmen~~
 - ~~keine~~ Finken zwischen ~~und~~ ~~den~~ ~~Lehrern~~

~~64720: 20 = 3236~~
~~64720: 8 = 8090~~
~~7550: 25 = 302~~
~~86000: 7 = 8000~~
~~21000: 5 = 4200~~
~~48320: 80 = 604~~

Olivia
 Dicken 12.12.03

Bei einem Schulbesuch im „Ausland“ entdeckte ich diese Seite im Reinheft(!) einer Schülerin. Auf meine als Witz gemeinte Bemerkung, dafür würde ich ihr etwas bezahlen, das wäre mal was für meine Schüler, riss sie die Seite gleich heraus und streckte mir das Blatt hin mit der Frage: „Wie viel bekomme ich also dafür?“ Ich gab ihr einen Zweifränkler, worauf einige andere Schüler riefen: „Hallo, Sie können von mir für zwei Franken auch ein Blatt haben!“ Einen Buben beglückte ich noch für ein weniger chaotisches (aber mit Abschreibfehlern gespicktes) Blatt aus seinem Ordner.

Eigentlich erübrigt sich da jeder Kommentar, es sei nur nochmals darauf hingewiesen, dass - gerade und besonders im Rechnen - eine saubere und sorgfältige Darstellung sicher vor bestimmten Fehlern bewahrt. „Witzig“ ist ja, dass Olivia, anstatt die Zahlen genau untereinander in die entsprechenden Häuschen zu schreiben, mit Pfeilen angibt, welche Ziffern wo zu finden sind. Und das x-fache Durchstreichen und Überschreiben macht die Sache auch nicht klarer oder gar schöner - zudem braucht es wohl mehr Platz, Tinte, Zeit und Nerven als eine gepflegte Schreibweise...

Armin Binotto

L'écriture manuelle, caractéristique de la personnalité

L'écriture manuelle personnelle est un élément de la technique culturelle appliquée. L'école primaire considérait autrefois l'entretien de l'écriture manuelle comme une discipline donnant accès à la culture. La tendance actuelle à négliger aussi bien l'écriture manuelle et que la présentation par l'écriture manuelle n'est certainement pas réjouissante.

Si effectivement l'école cesse d'apprendre aux enfants à écrire à la main et, surtout, à écrire proprement, il faudrait au moins qu'elle enseigne la technique dactylographique à dix doigts. Il n'est cependant pas dit que cela suffise définitivement à traiter toutes les écritures – donc également la signature de documents...

Une certaine **désillusion** a pris place entre-temps. Des enquêtes scientifiquement fondées n'ont pas confirmé les allégations des théoriciens: l'affirmation selon laquelle les enfants apprennent plus rapidement dans le contexte scolaire que les jeunes et les adultes a été complètement réfutée – tout comme l'hypothèse volontiers avancée selon laquelle un apprentissage précoce assure quasiment un avantage de formation pour toute la vie.

Du point de vue de la didactique linguistique, des progrès peuvent être réalisés en utilisant de bons moyens d'enseignement (qui existent!) et en recourant à des enseignants dispensant des cours de langue avec un grand engagement personnel. Il faut cependant donner plus de place à **l'apprentissage facultatif des langues** pour exploiter de manière optimale cette possibilité.

Il a été prouvé entre-temps que des élèves commençant à apprendre plus tard **rattrapent rapidement** les bénéficiaires d'un enseignement précoce. Ce constat vaut notamment pour l'enseignement des langues étrangères. On a relevé qu'après moins d'un an les élèves commençant l'apprentissage de l'anglais atteignaient en règle générale le niveau de connaissances de ceux ayant commencé deux ans plus tôt. C'est dire que les attentes fondées dans l'enseignement précoce de l'anglais, une réforme extrêmement onéreuse, ne se sont pas réalisées.

Au degré supérieur, on ne constate aucune différence entre les élèves ayant ou n'ayant pas reçu un enseignement précoce de l'anglais – ce qui est d'ailleurs un constat plutôt inquiétant quant à la qualité de l'enseignement précoce des langues étrangères. De tels résultats ne justifient évidemment pas les dépenses financières consacrées à cette réforme. Les enfants des degrés inférieurs étant incapables d'appliquer correctement la grammaire et le "bûchage" systématique du vocabulaire étant vu d'un mauvais œil par les pédagogues théoriciens, il ne reste quasiment rien de l'apprentissage précoce des langues. Le dogme de l'anglais précoce est près de s'effondrer (cf. "NZZ" du 17 mars 2008: "Wann platzt die Seifenblase?" (Quand la bulle de savon explosera-t-elle?) – Fissures dans le concept de l'enseignement précoce des langues étrangères. Auteur: Urs Kalberer, Université de Manchester).

Les prétendus spécialistes des Hautes écoles pédagogiques ne mènent plus que des combats d'arrière-garde. Ils sont incapables d'invalider les résultats de recherches scientifiquement fondées. Et lorsque ces mêmes milieux prétendent dans leur zèle idéologique infatigable que l'enseignement précoce des langues étrangères améliore **l'égalité des chances**, ils ont une fois de plus tort: cette méthode incite un nombre croissant de parents ayant les moyens financiers nécessaires à envoyer leurs enfants dès le plus jeune âge dans des **cours de soutien privés**. Est-ce là l'objectif de l'enseignement précoce des langues?

Le **grand inconvénient de l'enseignement précoce des langues étrangères** est de se faire **au détriment d'autres disciplines** – notamment de l'enseignement de la langue locale et des branches environnementales. Conséquences: d'un côté, de lourds déficits dans l'emploi et dans la maîtrise du haut allemand en Suisse alémanique et, de l'autre côté, une réduction massive des branches environnementales qui défavorise les garçons par rapport aux filles, ces dernières manifestant généralement une plus grande vivacité linguistique. On sait d'expérience que les filles sont plus faciles à motiver pour des cours purement linguistiques que les garçons. Ces derniers peuvent en revanche être motivés sans problème pour la pratique linguistique dans des disciplines qui les intéressent plus particulièrement. C'est notamment le cas des branches environnementales. Il ne faut pas non plus sous-estimer un autre inconvénient de l'enseignement précoce des langues étrangères: les enfants plus faibles et se développant plus lentement risquent d'être lâchés. Un enseignement précoce aboutit rapidement au surmenage.

Enfin, il ne faut oublier un fait d'expérience: plus l'enseignement d'une langue étrangère commence tôt (à condition qu'il s'agisse d'un authentique enseignement et non pas de petits jeux superficiels), plus les élèves risquent de développer une aversion aux langues étrangères.

Le même principe vaut pour l'enseignement des langues étrangères: l'enseignant doit disposer d'une **plus grande liberté**. Les idéologies multiculturelles imposées à l'école ont un effet contreproductif. Au degré inférieur et moyen, la priorité revient très clairement à l'enseignement de la langue principale pratiquée dans la région où se situe l'école. Des éléments de langues étrangères peuvent parfaitement entrer dans cet enseignement si l'enseignant le juge nécessaire, mais ils demeurent accessoires. Cet enseignement sera de surcroît revalorisé s'il est assorti de notes par analogie aux autres disciplines.

La mission formatrice détournée à des fins idéologiques

"Un grand événement attend les élèves juste avant le début des vacances d'été: la journée sportive. Cette fête a réussi à se maintenir nonobstant toutes les réformes et tentatives de chambouler l'école. Les jeunes se mesurent dans diverses disciplines comme la course à pied, le saut en hauteur et en longueur ainsi que dans la course de relais pour tester le travail d'équipe. Et l'après-midi les jeux de balle sont rois. Du moins il en était ainsi autrefois.

Un entretien avec une jeune mère m'a mis au courant des derniers développements dans ce domaine. Aujourd'hui, les classes n'ont plus le droit de former leurs propres équipes pour les concours. Pourquoi? Parce que cela créerait des "situations malsaines" du fait que certains particuliers ou des groupes pourraient être plus forts que d'autres. Aussi, les équipes doivent-elles être formées d'enfants de plusieurs classes. Il est aussi interdit aux spectateurs d'acclamer une équipe victorieuse; cela pourrait attrister les perdants. Les enfants n'ont le droit d'applaudir et de jubiler qu'en cas de match nul! J'ai du mal à croire mon interlocutrice. Je pose des questions, mais elle confirme tout ce qu'elle vient de me dire. Tout est clair désormais: je suis en présence d'un effet de l'idéologie égalitariste décrétée par la direction de l'éducation: Tous sont égaux."

(Silvia Blocher
dans «Weltwoche» no 29, 22 juillet 2010)

Le dernier projet favori de la gauche: le "Gender-Mainstreaming" (thèse du PS sur la formation)

"C'est à l'école que doit être développé le sens de l'égalité complète des sexes. A cet effet, il faut ancrer au niveau de la direction de l'école ainsi que parmi les enseignantes et les enseignants le principe du "Gender mainstreaming" ainsi qu'une pédagogie et une didactique conforme aux principes de Gender, nous enseigne la gauche. C'est dire qu'une nouvelle camisole de force attend l'enseignant.

Il ne suffit plus de transmettre aux écoliers les connaissances dont ils ont besoin dans leur vie. Le métier d'enseignant a été progressivement chargé – et les enseignants ont eux aussi donné quelques bons coups de pelle. Cette surcharge professionnelle écrase le pédagogue dès qu'il se retrouve devant une classe. Comment pourrait-il en quelques leçons former des "humains créatifs, compétents, communicateurs et novateurs" comme le formulent les Verts qui ajoutent, pour faire bonne mesure, la "sensibilité aux questions écologiques, sociales et interculturelles"? Ce catalogue d'exigences est d'emblée voué à l'échec et fait d'un métier de rêve un métier d'horreur.

Dans leur document sur la formation, les socialistes revendiquent "une école prête et apte aux réformes". Pour le PS, c'est une évidence: "Une école qui accompagne les enfants et les adolescents sur le chemin de la vie doit se renouveler en permanence." Nombre d'enseignants écrasés par les constantes réformes y verront une menace."

(Peter Keller, rédacteur culturel, dans
"Weltwoche" no 29, 22 juillet 2010)

0302-2 La "féminisation" de l'école primaire

La féminisation de l'enseignement notamment au degré inférieur est un fait qui ne reste pas sans conséquence. Ce **déséquilibre** augmente plus les **disciplines linguistes** prennent de l'importance et plus les branches environnementales sont reléguées au second plan. Il faut, dans l'intérêt de l'école primaire, chercher un rapport 50:50 entre les sexes dans le corps enseignant.

A la fin de l'été 2008, 140 étudiants ont commencé leur formation à la Haute école pédagogie de Rorschach/SG: 130 femmes et 10 hommes. Sur les dix hommes, trois ont abandonné peu après le début du semestre. Motif invoqué: excessivement théorique, cette formation ne comprend presque que de la pédagogie et de la psychologie, se résume en discussions vaines et sans fin et ignore largement les principes de l'enseignement pratique en classe.

La dévalorisation des branches environnementales désavantage les garçons qui se montrent en majorité désintéressés et passifs devant un enseignement prenant une orientation de plus en plus linguistique. Ce développement **entrave la volonté à l'effort** des écoliers et provoque des **problèmes disciplinaires croissants**.

La **féminisation du métier d'enseignant** provoque et favorise de surcroît une **prolifération de postes à temps partiel** qui affecte la mission de formation de l'école et **menace le principe du maître de classe**. Le nombre croissant de postes à temps partiel complique l'organisation et compromet l'enseignement, donc aussi la qualité de celui-ci. L'augmentation massive du nombre de postes à temps partiel à l'école primaire n'est en outre guère propice à l'engagement professionnel et personnel des enseignants pour leurs classes. D'une manière générale, il n'est certainement pas souhaitable que les jeunes ne soient en contact qu'avec du personnel éducatif et enseignant féminin jusqu'à leur majorité. Ce développement doit être stoppé par une réduction massive du nombre de postes à temps partiel.

Un **exemple navrant** illustrant les aspects nocifs de l'enseignement à temps partiel est arrivé à la connaissance du public dans le canton de Zurich: trois femmes se sont annoncées pour prendre la relève d'un seul enseignant du degré inférieur. Elles entendaient se partager le poste entre les trois. De plus, un homme a fait acte de candidature. Père de famille, il avait besoin d'un poste à plein temps. Sur intervention de la directrice de l'instruction publique, le poste a été accordé aux trois femmes. Pour couronner le tout, l'homme qui revendiquait le poste à temps complet a été qualifié d'égoïste. Une fois de plus, le modèle de la "responsabilité collective" a été préféré au principe du maître de classe.

0302-3 Déficits graves dans les sciences naturelles

Les **filles peuvent s'enthousiasmer** pour des **disciplines purement linguistiques** alors que les **garçons** sont généralement plus motivés à utiliser les langues dans des **applications pratiques** qui les intéressent. Les **deux domaines** doivent donc être **traités à égalité** dans l'enseignement et **notés de la même manière**. Chaque leçon dans une branche environnementale est aussi un cours de langue (dans la langue principale du lieu). Voilà pourquoi il faut veiller attentivement à ce que les élèves formulent correctement ce qu'ils observent et ce qu'ils constatent. L'élève doit apprendre à exposer une observation dans son contexte exact. Les enseignants des branches

pratiques doivent donc accorder une attention particulière à motiver leurs élèves à une utilisation correcte de la langue.

Les enseignants, qui réussissent "à faire venir le monde dans la salle de classe" par un enseignement captivant des branches environnementales, parviendront certainement à surmonter la passivité des garçons. Un rééquilibrage des enseignants masculins et féminins est aussi utile en vue d'une revalorisation des branches environnementales.

La mise à l'écart des **branches environnementales** à l'école primaire est une cause essentielle du **manque de scientifiques et d'ingénieurs** dans les universités et les hautes écoles professionnelles, de même que dans la recherche et l'industrie. La baisse de l'intérêt des jeunes aux sciences naturelles et aux filières d'études scientifiques est depuis longtemps confirmée par des statistiques. Les universités considèrent ce développement comme dramatique et l'économie se plaint aujourd'hui déjà d'une relève insuffisante en scientifiques suisses si bien qu'elle est contrainte de forcer le recrutement de scientifiques étrangers.

La **domination des disciplines linguistiques** à l'école primaire est une des causes de ce développement inquiétant. La féminisation du corps enseignant et, partant, la mise à l'écart des branches environnementales fait que personne ne cherche à éveiller l'intérêt des élèves aux sciences naturelles. Cette tendance est renforcée par une hostilité de principe à l'égard de la performance qui marque une école primaire victime d'une agitation réformiste.

Bien que quelques différences cantonales soient à relever, on ne constate guère à l'école primaire de tentatives de corriger cette attitude généralement négative à l'égard des sciences naturelles. Bien au contraire, la méfiance face à la technique semble même augmenter, par exemple quand il s'agit de propager les préjugés à l'égard de l'énergie nucléaire. L'introduction précipitée de la physique, des mathématiques et de la technique dès l'école enfantine, comme cela a été pratiqué dans le canton de Zurich, n'a jamais dépassé le stade du bricolage insignifiant.

Exigences de l'UDC

Education – Formation - Culture

- 1.1. Les parents sont responsables de l'éducation de leurs enfants. L'école est responsable de la formation des enfants.**
- 1.2. L'école doit appliquer les règles de la discipline en fonction de l'âge des enfants.**
Les connaissances et le savoir-faire ne sont pas utiles si le jeune manque de précision, de propreté et d'endurance.
- 1.3. (pour la Suisse alémanique) L'école primaire doit apprendre à tous les élèves le dialecte et l'usage correct du haut allemand parlé et écrit.**
- 1.4. L'enseignement des langues étrangères ne doit pas entraver l'enseignement de la culture générale à l'école primaire.**
- 1.5. Une école axée sur la performance doit noter toutes les performances des élèves.**
- 1.6. L'enseignement d'une écriture manuelle propre et bien lisible doit faire partie de la formation des enfants, mais aussi de celle des enseignants.**
- 1.7. La bureaucratie scolaire doit être massivement réduite (notamment les charges administratives et de contrôle des enseignants ainsi que les charges d'uniformisation et de coordination) afin que la formation à proprement parler des enfants revienne au premier plan.**
Cet objectif sera atteint en réservant exclusivement à l'enseignement en classe au moins 80% des moyens financiers de l'école primaire et du temps professionnel des enseignants. Les 20% restants doivent être affectés à l'infrastructure scolaire. Les enseignants doivent être massivement déchargés des contraintes bureaucratiques, qui n'ont cessé de croître ces dernières années ainsi que des innombrables "événements scolaires" et autres "séances de développement des équipes".
- 1.8. Un plafond financier contraignant doit être imposé aux prestations thérapeutiques à tous les degrés scolaires.**
- 1.9. L'augmentation disproportionnée des dépenses de pédagogie curative doit être stoppée, puis progressivement réduite.**
- 1.10. Il faut renoncer aux spécialistes en pédagogie curative présents en permanence dans les classes.**

Branches d'enseignement

- 2.1. Chaque collectivité scolaire doit veiller à ce que le corps enseignant soit composé de 50% d'enseignantes et de 50% d'enseignants.**
- 2.2. Les disciplines linguistiques, les mathématiques et les branches environnementales doivent être mises sur pied d'égalité dans l'enseignement et au niveau de la notation.**

- 2.3. Les disciplines linguistiques, les mathématiques et les branches environnementales doivent occuper la même place et avoir la même valeur dans la formation des enseignants.
- 2.4. La discrimination des garçons par un enseignement excessivement axé sur les disciplines linguistiques doit être éliminée.
- 2.5. La formation des enseignants doit être sensiblement améliorée pour l'enseignement des disciplines pratiques.
- 2.6. La revalorisation des branches environnementales et du système du maître de classe doit être encouragé par une notation adéquate dans la formation des enseignants.
- 2.7. L'enseignement précoce des langues étrangères doit être restreint au profit de l'enseignement de la langue principale du lieu et des branches environnementales.
- 2.8. Le système du maître de classe à l'école primaire doit être axé sur des postes à temps complet.
- 2.9. La tendance à favoriser les postes à temps partiel, qui a fait beaucoup de dégâts à l'école primaire, doit cesser.
- 2.10. Afin que le métier d'enseignant redevienne un "métier de rêve" pour les hommes également, les écoles doivent offrir surtout des postes à temps complet dans lesquels les enseignants peuvent s'épanouir en agissant en chefs d'entreprise.
- 2.11. Une plus grande liberté doit être accordée à l'enseignant pour l'enseignement des langues.
- 2.12. L'enseignement de la langue maternelle est prioritaire.
- 2.13. L'intégration d'éléments de langues étrangères dans l'enseignement du degré inférieur et moyen doit être laissée à l'appréciation de l'enseignant.
- 2.14. Les verbiages prétentieux sur des thèmes à la mode (par exemple, le changement climatique) n'ont pas leur place à l'école primaire et doivent cesser.
- 2.15. L'école primaire a la tâche de transmettre des connaissances de base adaptées à l'âge des élèves dans les branches environnementales notamment et d'éveiller l'intérêt des enfants aux événements naturels. Des performances doivent être exigées et notées également dans les branches environnementales.

Solide apprentissage

- 3.1. Il faut intégrer dans l'enseignement dès le degré supérieur des concours de mathématique adaptés à l'âge ("jeux olympiques mathématiques", calcul de tête, concours de réflexion).
- 3.2. La structure des manuels scolaires doit être mieux réfléchi et offrir des matières d'exercice au degré de difficulté croissant.

Les élèves doivent réellement comprendre les matières enseignées et ne pas se contenter de connaissances superficielles. Ils disposent ainsi d'une base solide pour éventuellement se lancer par la suite dans des études scientifiques.

3.3. L'idéologisation de l'enseignement des sciences naturelles – du type "tout le monde veut revenir à la nature, mais personne ne veut aller à pied" – doit cesser. La nature se passe à l'extérieur.

L'enseignement doit comprendre des visites soigneusement préparées de technoramas ou d'expositions d'histoire naturelle. Les écoliers doivent vivre la nature et non seulement lire ou entendre des exposés sur la nature. L'enseignement des branches environnementales doit être basé sur l'expérience: l'élève doit être conduit à la théorie en passant si possible par l'expérience personnelle.

3.4. Il faut utiliser des modèles à la place de fiches de travail.

L'enseignement doit se baser sur le principe: "La meilleure fiche de travail est une feuille blanche." L'expérimentation "dirigée" fait également partie de l'enseignement des branches environnementales.

3.5. La promotion à l'école secondaire doit dépendre dans la même mesure des performances dans les disciplines linguistiques que de celles dans les branches mathématiques.

De simples discussions sur des thèmes d'actualité ne font pas partie des matières d'examen.

3.6. La formation des enseignants doit se baser sur des connaissances de base établies et non pas sur des thèmes à la mode (et privilégiés par des partis politiques).

Les moyens d'enseignement doivent imposer cette orientation.

Enseignement des langues – langues étrangères

4.1. (pour la Suisse alémanique) A l'école enfantine on parle dialecte. Le haut allemand (en tant que langue standard) ne sera introduit que progressivement à partir de la première classe primaire.

4.2. Des chants en dialecte durant toute la scolarité primaire renforcent l'identité culturelle des écoliers.

4.3. L'enseignement de la langue principale du lieu doit donner à chaque écolière et à chaque écolier un solide fondement linguistique.

4.4. L'enseignement de la langue principale du lieu est clairement prioritaire au degré inférieur et moyen par rapport à l'enseignement des langues étrangères.

Sciences naturelles – branches environnementales

5.1. La mise à l'écart des disciplines pratiques au degré inférieur et, surtout, supérieur au profit des langues étrangères doit cesser.

5.2. L'idée d'enseigner dans les classes supérieures certaines matières dans une autre langue (par ex., la physique en anglais) selon le principe de l'enseignement bilingue ne doit en aucun cas entraîner une baisse de la qualité de l'enseignement dans cette discipline en raison d'un vocabulaire insuffisant.

La qualité des enseignants détermine la qualité de l'école primaire

04 L'enseignant

Le débat de plus en plus intense sur le système et le modèle d'école primaire relègue au second plan la personnalité de l'enseignant en tant que responsable de l'enseignement. On risque ainsi d'oublier l'important constat fait par d'Andreas Hemke, chercheur allemand en sciences éducatives (Université de Coblenze-Landau): "**On peut enseigner de manière exemplaire ou de manière dilettante dans n'importe quelle forme scolaire.**"

La position et la considération de l'enseignant, mais aussi les piliers de la formation des enseignants ne sont pas les mêmes dans tous les cantons. Ce document repose sur des expériences faites dans toute la Suisse et ne s'applique donc pas de manière identique à tous les cantons.

0401 Quatre principes

1. Le métier d'enseignant n'est pas un **"boulot"** comme un autre. Il ne convient pas à une occupation à temps partiel.
2. Un enseignant doit se sentir une **vocation** à exercer ce métier. Il doit ressentir un besoin profond d'accompagner les enfants sur leur chemin vers une vie indépendante, de transmettre aux élèves le bagage intellectuel et moral dont ils ont besoin pour surmonter les difficultés de la vie.
3. Un enseignant qui n'aime ni son travail ni les jeunes, qui lui ont été confiés, ne sera jamais à la hauteur de son métier.
4. **Ni le système scolaire, ni le modèle scolaire** ne décident de la qualité de l'école primaire. La mission de former les jeunes se nourrit de **l'engagement et des qualités professionnelles des enseignants.**

0402 Le fondement: la responsabilité

L'exercice de la responsabilité est à la base de toute l'instruction publique. Elle doit donc marquer globalement la formation des enseignants.

Les **parents** portent la responsabilité de **l'éducation** de leurs enfants. La tâche de **l'école** est de **former** tous les enfants en **fonction de leurs capacités.**

L'enseignant est responsable de la transmission d'éléments culturels et de connaissances adaptés à l'âge des écolières et des écoliers dans le cadre d'un fonctionnement ordonné de la classe.

0403 La conduite d'une classe exige des qualités de dirigeant

Un enseignant doit avoir des **qualités de dirigeant**. Personnalité individuelle chargée de la responsabilité d'une classe et **modèle** pour les enfants, l'enseignante ou l'enseignant conduit globalement la classe. L'enseignant porte personnellement et concrètement cette responsabilité en tant que maître ou maîtresse de classe, mais non pas comme membre d'un collectif.

En lieu et place de l'intervention permanente de spécialistes en pédagogie curative, il faut prévoir, en plus des maîtres de classe, des "**pools de soutien**" **composés d'enseignants expérimentés** auquel peuvent faire appel les maîtres de classe (notamment les jeunes enseignants) qui ont des gros problèmes avec leurs élèves. L'initiative de former un tel pool devrait en fait partir des enseignants qui ont récolté de précieuses expériences dans des situations de "combattant solitaire" devant une classe difficile. Les praticiens sont plus utiles dans ces situations que des spécialistes en pédagogie curative dont la formation est avant tout théorique.

Les parents et les enfants attendent des enseignants qu'ils exercent leur **autorité** à partir de leurs **compétences**. Il ne s'agit nullement, comme cela est parfois insinué par des images caricaturales, d'imposer une discipline militaire à la prussienne; il s'agit bien plus de la **compétence de conduire des jeunes êtres humains**. Un enseignant, qui laisse planer le doute sur son autorité, perd l'estime de ses élèves. Il compromet ainsi l'accomplissement de sa tâche de formation.

Un enseignant ne peut pas simplement se contenter de transmettre des connaissances. Il développe et communique une **conscience particulière de la qualité** en exerçant son métier. C'est à cette condition uniquement qu'il peut aussi exiger des prestations de qualité de la part des élèves. La superficialité est incompatible avec la mission de formation de l'école primaire.

0404 L'enseignant et sa classe

Chaque enseignant doit être apte à

- **conduire une classe;**
- transmettre à sa classe les **connaissances prévues dans le plan d'enseignement;**
- communiquer à ses élèves **une attitude par rapport** au travail et des **méthodes de travail** qui permettent à chaque jeune humain de progresser.

Il ressort clairement de ces exigences que la **formation des enseignants** est pour une bonne part une **formation à la direction**. Axée unilatéralement sur des disciplines intellectuelles et universitaires, la formation actuelle des enseignants est dans un cul de sac parce qu'elle néglige la formation pratique à la direction. La mise à l'écart de la formation pratique des enseignants par les Hautes écoles pédagogiques a des conséquences graves.

L'enseignante ou l'enseignant ne vit le plus souvent son premier "**choc pratique**" que lors de son entrée en fonction. Presque chaque enseignant fait au moins une fois l'expérience de ce choc pratique qui peut parfois déclencher de sérieuses frustrations. Il vaut donc mieux que cette expérience ait lieu **durant la formation**. On peut alors en tirer, sous la conduite d'un enseignant expérimenté, des leçons utiles pour la suite de la vie professionnelle.

Il faut abandonner définitivement l'idée de voir dans l'enseignant une sorte de "coach", une sorte de "communicateur de connaissances en arrière-plan" dans le déroulement organisé de classes composées uniquement d'élèves assoiffés de savoir. **L'enseignant dirige sa classe.** Il n'est ni son coach, ni un simple organisateur de l'enseignement. Fondée sur des motivations idéologiques, l'idée de l'enseignant-coach exprime en réalité l'hostilité à la direction et à l'autorité qui anime les Hautes écoles pédagogiques. Cette conception a fait un tort énorme à l'école primaire. L'académisation de la formation des enseignants a contribué à l'échec de nombreux d'enseignants dans la pratique. La réputation de l'école primaire auprès des parents et du public en a beaucoup souffert.

Voici ce qu'apprennent les Hautes écoles pédagogiques aux futurs enseignants:

Professionalisme et enseignants de l'école primaire

"Le métier d'enseignant peut-il être qualifié de profession? Si oui: où cette profession se situe-t-elle dans le contexte social, où exerce-t-elle de l'influence, où pose-t-elle des jalons? Si non: en quoi le métier d'enseignant se distingue-t-il de professions typiques – compte tenu de l'influence sociale, des marges créatives ou de la position par rapport à l'économie et à l'Etat? Devant un arrière-plan de modifications constantes du champ d'activité, du point de vue de la mission de former et du rapport entre les enseignants et leurs clients, il importe de poser la question suivante: dans quelles conditions ces changements peuvent-ils contribuer à professionnaliser des enseignants?"

La demande de professionnalisation du métier d'enseignant, qui ressort des réformes actuelles, exige une précision de ce que l'on entend par "profession" et "professionnalisation".

Une profession ne gère pas seulement le savoir; elle contrôle aussi la définition de ses compétences et de ses attributions. Elle ne définit cependant pas seulement ses propres rôles, mais aussi ceux des semi-professions qui lui sont subordonnées et des métiers apparentés, puis également le rôle qu'assument leurs clients et clients. Elles deviennent ainsi desdites professions directrices qui créent des systèmes de ponction dans lesquels les rapports entre rôles producteurs et rôles complémentaires sont institutionnalisés comme rapports entre professionnels et clients. (Stichweh, 1996)."

Question: avez-vous compris ce texte à la première lecture? Il existera toujours des gens qui se croient particulièrement intelligents en emballant des banalités dans un verbiage prétentieux...

(Extrait de: ph-akzente. Haute école pédagogique de Zurich, Nr. 2/2008)

Les tentatives d'intégrer les parents comme auxiliaires dans l'enseignement sont problématiques. La tâche des parents est d'exercer la **surveillance** des écoles – via les commissions scolaires auxquelles les parents intéressés peuvent être candidats – mais non pas de se faire engager comme enseignants auxiliaires. Les effets de cette pratique sont bien sûr particulièrement négatifs si les parents engagés travaillent dans la classe où se trouvent leurs propres enfants, ou encore en cas de conflits entre les enseignants et les parents aidant à l'école.

0405 Principes de la formation des enseignants

Une formation correcte des enseignants doit être au cœur de tous les efforts déployés par l'Etat dans le but d'améliorer la qualité de l'école primaire. La personnalité et l'autorité de l'enseignant sont des éléments déterminants du succès scolaire des enfants. Tous les objectifs fixés à la formation des enseignants doivent partir du principe qu'un enseignant ne sera jamais à la hauteur de son métier s'il ne ressent pas le **besoin profond de préparer des jeunes êtres humains à la vie**.

La formation des enseignants se compose de trois éléments principalement: la **transmission de savoir**, la **transmission de connaissances pédagogiques** et la **transmission de principes pour maintenir l'ordre et la discipline** à l'école. Or, la formation actuelle des enseignants s'éloigne de plus en plus de la pratique pour s'enliser dans la théorie. Une agitation réformiste croissante sans but précis entrave le bon fonctionnement de l'école primaire. Très souvent, ces réformes sont induites par des **enseignants qui ont échoué dans la pratique** parce qu'obnubilés par de fausses idées sur leur métier, donc passablement frustrés. La théorisation de la formation des enseignants est responsable pour une bonne part de la dégradation de l'école primaire.

La formation des enseignants doit elle aussi être orientée en fonction **d'objectifs de performance clairement formulés**. Pour encourager les enfants à respecter un ordre extérieur, l'enseignant doit commencer par lui donner le bon exemple en respectant lui aussi des principes d'ordre extérieur – par exemple, par sa tenue vestimentaire.

Le respect d'un ordre extérieur faisant partie des exigences indispensables que l'enseignant doit imposer à sa classe, le maître doit également demander à ses élèves d'écrire proprement. Une écriture manuelle correcte, mais aussi une expression orale précise et juste doivent donc faire partie de la formation des enseignants.

La tendance apparue dans certains cantons, où les **Hautes écoles pédagogiques** ne forment plus que desdits "**enseignants semi-généralistes**" (enseignants du niveau primaire avec sept et enseignants du degré secondaire avec quatre branches librement choisies), a des effets désastreux.

Premièrement, cette concentration sur la formation d'enseignants spécialistes détruit le système du **maître de classe** qui vivait précisément de la capacité des enseignants d'enseigner toutes les branches (notamment au degré inférieur et moyen).

Deuxièmement, cette limitation à un certain nombre de branches librement choisies a pour effet de **dévaloriser fortement les sciences naturelles** et, d'une manière générale, les branches exigeant de la précision au profit des "disciplines de discussion" appelés communément "disciplines à palabres".

Troisièmement, cette limitation à un petit nombre de branches par enseignant impose une **administration incroyablement complexe** et absorbant inutilement beaucoup d'énergie (conception des horaires).

La proposition venant des enseignants de **réduire sensiblement le nombre de leçons obligatoires** en classe pour compenser l'énorme travail supplémentaire provenant de la **bureaucratie** (séances, travaux de contrôle) va également dans la fausse direction. C'est le chemin inverse qu'il faut prendre. La bureaucratie ne surcharge pas seulement les enseignants; elle risque d'étouffer toute l'école primaire. Elle doit donc être massivement réduite. L'enseignant doit recevoir beaucoup plus de liberté pour concevoir son enseignement. Réduire la présence de

l'enseignant dans la classe, donc s'incliner devant la prolifération intolérable de la bureaucratie, c'est abandonner le combat pour une bonne école primaire!

0405-1 L'enseignement a besoin de liberté créative

Pour exploiter pleinement ses capacités dirigeantes face à sa classe, l'enseignant a besoin d'un maximum de liberté créative dans la conception de son enseignement. Les **objectifs** à atteindre avec une classe sont fixés dans le **plan d'enseignement**. Cependant, l'enseignant doit disposer d'un **maximum de liberté** dans le **choix du chemin et de la méthode** conduisant à ces objectifs. L'enseignant doit pouvoir librement développer sa personnalité pour encourager ses élèves à réaliser des performances. Notamment dans les branches environnementales, l'enseignant doit pouvoir librement choisir les disciplines dans la grande variété qui s'offre à lui. Il faut encourager cette **liberté de concevoir le métier d'enseignant** et cesser de la restreindre par l'imposition de méthodes et de contrôles.

L'expérience montre que plus les enseignants disposent de liberté dans le cadre du plan d'enseignement, plus le métier d'enseignant est attrayant.

L'enseignant n'est pas membre d'un collectif. En tant que **maître de classe**, il porte visiblement la **responsabilité globale de sa classe** et de chaque élève de celle-ci. L'autorité de l'enseignant n'est reconnue que si cette responsabilité est visible. Ce n'est qu'à cette condition qu'il peut devenir un **modèle** pour ses élèves. Au lieu d'étouffer l'enseignant sous une avalanche d'obligations bureaucratiques, il faut lui donner la place nécessaire pour développer sa personnalité. L'école ne vit pas de la bureaucratie des inspections, mais elle se nourrit de la personnalité des enseignants. Plus les enseignants peuvent développer leur personnalité, mieux ils pourront assumer leurs tâches. Bref, **l'enseignant enseigne librement; il n'est pas le fonctionnaire exécutant d'une bureaucratie de l'éducation.**

La fatale académisation de la formation des enseignants

"Allan Guggenbühl, un psychologue de l'enfance fort renommé, affirme: "L'école est dans une situation dramatique. Elle est instrumentalisée par des institutions externes, par des directions de l'instruction publique et des prétendus experts."

Comment en sommes-nous arrivés là? Allan Guggenbühl évoque les "conséquences fatales" de "l'académisation": "L'école sert de champ d'expérimentation à une élite universitaire qui n'a aucune idée de la pratique."

Pour les enseignants il est encourageant d'entendre en la personne d'Allan Guggenbühl un scientifique qui parle leur langue. Les revendications de la base bénéficient d'un soutien croissant: Allan Guggenbühl a proposé la création d'un forum de discussion sur les questions scolaires (www.kindgerechte-schule.ch).

"Des enseignants adultes se font entendre!" réclame un participant à ce forum. Un autre écrit ce qui suit: "Combien de fois l'enseignant que je suis manque du temps nécessaire pour réaliser ce qu'il a planifié. Ces dernières années l'école a été submergée de tâches nouvelles. Mais où est restée notre mission centrale? Elle a été largement oubliée."

Message d'une enseignante: "Nous sommes fiers de notre école primaire. Mais avons-nous vraiment une école primaire? Une école primaire devrait avant tout être conçue par les enseignants et non pas par des bureaucrates de l'instruction publique. Une école primaire doit répondre aux besoins des parents et non pas à ceux de politiques en mal de profil."

Des associations d'enseignants qui, jusqu'ici, approuvaient toutes les réformes, commencent à prendre au sérieux les exigences de leur clientèle. Des résistances se forment dans les cantons, par exemple en Argovie ou en Bâle-Campagne. L'association des enseignantes et des enseignants s'y est prononcée contre HarmoS, contre un "Espace d'éducation du Nord-Ouest suisse" considéré comme une invention de bureaucrates et contre "l'intégration" des enfants handicapés dans les classes régulières. Les membres ont même versé chacun 30 francs à la caisse de leur association pour lui permettre d'organiser des actions de protestation.

La réalité est enfin parvenue jusque dans les salles de classe. Il est difficile de renoncer à l'expérience des gens du terrain si on veut effectivement réaliser une école primaire performante."

Extrait de la "Weltwoche", no 15, 09.04.2009, «Revolte der Realisten», auteur: Philipp Gut

C'était une erreur de garantir aux Hautes écoles pédagogiques le monopole de la formation des enseignants. La mise à l'écart des écoles normales privées a encouragé une académisation globalement nocive de la formation des enseignants. La liberté de choix de la filière de formation était utile à la qualité. Elle empêche la focalisation sur des modèles théoriques – aux motivations souvent idéologiques – qui s'avèrent inaptés dans la pratique. Une saine concurrence dans la formation des enseignants avec le libre choix de l'organe de formation enrichit l'école primaire.

Les semi-généralistes écartent-ils les généralistes au degré secondaire B/C?

"Notre école primaire subirait un dommage énorme si les Hautes écoles pédagogiques renonçaient à la formation de généralistes. Le système pédagogique, où un maître assume la responsabilité principale de toute une classe, n'est pas un modèle de fin de série.

Les premières conclusions du débat sur la réforme du degré secondaire indiquent clairement que le succès de l'enseignement passe par des blocs d'enseignement liés entre eux. Ce mode exige des enseignants capables de réfléchir globalement et d'enseigner une palette relativement large de branches. Les généralistes sont au pouls de la classe. (...)

La nouvelle formation des enseignants place le professionnalisme au cœur de son concept pédagogique. Or, l'idée que le savoir-faire professionnel et une excellente connaissance des branches sont des valeurs plus utiles que la motivation intérieure des généralistes est une erreur. Les enseignants spécialistes font certes un excellent travail dans nos écoles et leur compétence professionnelle donne des impulsions à la vie scolaire. Mais ils ne peuvent remplacer les maîtres de classe qui restent l'épine dorsale de notre école primaire. (...)

Il ne s'agit pas de changer le cours de l'histoire, mais de répondre aux exigences de la pratique scolaire. Je plaide donc en faveur d'une formation des enseignants qui forme deux types de base de même valeur: le généraliste disposant d'une gamme de branches relativement large et l'enseignant semi-généraliste dont le profil est différent.

Les généralistes peuvent assumer une grande partie de l'enseignement dans une classe. Ils donnent en règle générale les deux tiers des cours que suit une classe. (...)

De leur côté, les enseignants semi-généralistes interviennent quand le succès scolaire des élèves exige des compétences plus élevées. Ces enseignants peuvent aussi assumer le rôle de maître de classe si le nombre de leçons hebdomadaires qu'ils donnent à une classe est assez grand.

Actuellement les étudiants des Hautes écoles pédagogiques sont formés scientifiquement dans quatre disciplines. A mon avis, ce concept ne convient pas aux généralistes. Les réactions d'étudiants nous permettent de constater que le grand nombre de travaux écrits dans quatre disciplines ne laisse plus assez de place à la pratique de l'enseignement dans la classe. (...) En cas de concentration sur seulement deux disciplines universitaires, les étudiants pourraient encore être suffisamment formés à une réflexion scientifique. Pour les autres domaines de formation, en revanche, les Hautes écoles pédagogiques devraient se remettre en question et concevoir différemment la formation des enseignants en la rapprochant de la pratique.

Que cela signifie-t-il? Dans toutes les disciplines qui ne sont pas suivies à proprement parler comme des études scientifiques, les généralistes devraient aborder des matières ayant un lien direct avec l'école et acquérir, en même temps que la connaissance de la branche, la capacité didactique de les enseigner.(...)

Extraits d'un article paru dans: «Fokus Schule» 2009/10 – 2,
Ed.: SekZH, 8953 Dietlikon ZH, Auteur: Hanspeter Amstutz, Conseil de l'éducation du canton de Zurich

0405-2 Maître de classe – «team-teaching» – responsabilité collective

Au niveau de l'école primaire, la formation des enseignants doit se concentrer sur les maîtres de classe. Le maître de classe dirige et instruit sa classe (du degré inférieur à moyen) **dans toutes les branches**. Voilà la seule manière pour l'enseignant de faire la connaissance de ses élèves en tant que personnalités. Ce n'est que dans ces conditions que le maître de classe peut effectivement être un **pédagogue** "avec la tête, le cœur et la main" (Pestalozzi). Concrétisée à certains endroits, en cours de réalisation à d'autres, la tendance au "team-teaching" forcée par les Hautes écoles pédagogiques, donc l'abandon du système du maître de classe, a surtout des effets négatifs, soit en particulier un **exode en masse** d'enseignants (suisses, notamment) qui ont fait leurs preuves.

Des dizaines d'années expériences pratiques montrent clairement que le succès professionnel de l'enseignant dépend avant tout de sa capacité de créer, comme personnalité, une atmosphère en classe qui encourage les élèves à faire un effort d'apprentissage. Les enseignants qui assument systématiquement la **responsabilité globale de leur classe** y parviennent. Cette prise de responsabilité par l'enseignant est indispensable à la transmission et à l'acquisition de connaissances. Pour cette simple raison l'école primaire ne se prête pas au job-sharing.

Sans baccalauréat ou maturité professionnelle il est aujourd'hui impossible d'entrer dans une Haute école pédagogique. Il s'agit là d'une exigence **excessivement intellectuelle** qui **décourage** des pédagogues parfaitement doués, mais qui attachent plus d'importance à la **transmission de matières** qu'à la connaissance exhaustive de celles-ci. L'exigence d'une maturité (et le mépris qu'on peut en déduire pour les autres diplômes) est particulièrement irréaliste, voir hostile à la profession, au niveau des **éducatrices d'école enfantine** qui doivent avant tout disposer d'aptitudes pédagogiques de base et de talents manuels, voir artistiques. Conséquence de leurs règles d'admission, les **Hautes écoles pédagogiques** perdent progressivement le caractère d'institutions formant des enseignants. En fait, ils acquièrent la réputation douteuse d'institutions offrant des **études de remplacement relativement faciles** à des étudiants qui veulent éviter de faire de "vraies études". Cette tendance négative se poursuivra aussi longtemps que les Hautes écoles pédagogiques négligeront la formation pratique. Les Hautes écoles pédagogiques sont encore loin d'atteindre le niveau qualitatif des anciennes écoles normales.

Quand l'enseignant doit jouer le rôle de l'unique éducateur

Violence dans la cour d'école

"C'était un expérience totalement nouvelle que de devoir, après la classe, visionner des vidéos pour identifier des vandales à l'école. Presque tous les jours nous avons dû faire venir la police, notamment parce qu'un gang de jeunes avait pris possession de la place de sport, si bien que je ne pouvais pas donner les cours de gymnastique. C'est la première fois que je me suis posé la question suivante: que se passe-t-il si par hasard je rencontre ces jeunes seul un soir dans la rue?"

La surveillance durant les pauses était particulièrement stressante. Il y a eu sans cesse des bagarres, des tags sur les murs, des débuts d'incendie dans les toilettes, des déclarations ordurières derrière mon dos du genre "Hé, va te faire branler, fils de pute!" J'avais le choix entre réagir ou détourner la tête. Je ne suis pas le type d'homme qui refuse de voir la réalité, mais si je réagis je tombe immédiatement dans le rôle du policier. Dans la cour de récréation, j'ai dû séparer deux écoliers qui se battaient. Lorsque je leur ai demandé le nom de leur maître de classe, ils ont rigolé et sont partis en courant. J'ai couru derrière eu, une situation impossible. Mais aurais-je dû faire comme si tout cela ne me regardait pas simplement parce qu'il ne s'agissait pas de mes propres élèves?"

Extrait de: "Warum ich nicht mehr Lehrer bin. Ein Berufsstand verzweifelt an tausend Ansprüchen" (Pourquoi je ne suis plus enseignant. Un corps professionnel désespère devant mille exigences). "Das Magazin", no 40/04.10.2008

0406 Les piliers du métier d'enseignant

0406-1 Formation des enseignants du degré secondaire

Dans la formation des enseignants du degré secondaire tout particulièrement, les anciennes écoles normales, en partie privées et axées sur la pratique, ont obtenu d'excellents résultats que les Hautes écoles pédagogiques sont loin d'atteindre. Le concept des quatre branches (chaque maître secondaire doit acquérir l'aptitude d'enseigner dans quatre branches librement choisies), que la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP) a imposé sur pression des Hautes écoles pédagogiques, pousse au contraire le degré secondaire dans une crise de plus en plus profonde. Voici les symptômes de ce mal:

Des pures disciplines de discussion ("branches à palabres") écartent les branches exigeant des performances, soit notamment les sciences naturelles.

Il devient de plus en plus difficile pour un nombre croissant d'écoles de répondre aux exigences du plan d'enseignement par un horaire raisonnable, car les diplômés des Hautes écoles pédagogiques choisissent trop souvent des **branches qui n'ont aucun rapport avec les besoins réels.**

Les tâches-clés de l'enseignant

"Dans l'intérêt d'une information générale il est indispensable de relever les traits essentiels du métier d'enseignant, donc aussi les conditions indispensables auxquelles il faut répondre pour exécuter la mission de formation. La loi exige de l'école de donner aux jeunes êtres humains une culture équilibrée en encourageant l'intellect, le cœur, la volonté, le sens de la communauté ainsi que les facultés artistiques et créatives. Les enseignants ont donc une mission de formation et d'éducation. Pour remplir ces deux mandats, la personnalité de l'enseignant doit répondre à certaines exigences; il doit se distinguer par sa compétence sociale, par son attitude positive à l'égard de la jeune génération et par sa capacité de répondre aux besoins de reconnaissance personnelle des écolières et des écoliers ainsi qu'à leurs besoins de soutien au niveau de l'apprentissage et de l'éducation. La formation des enseignants a précisément la mission de développer et d'encourager ces aptitudes pédagogiques et psychologiques par des études axées sur la jeunesse et la vie quotidienne.

Ces phrases introductives illustrent la responsabilité que doit assumer une personne entrant dans le métier d'enseignant. Cette responsabilité ne concerne pas, comme dans beaucoup d'autres domaines professionnels, essentiellement des contenus matériels, car il s'agit d'encourager le développement mental, spirituel et physique des enfants et des adolescents, d'éduquer la communauté de la classe à une action sociale et de convaincre la jeune génération des valeurs éthiques. Ces points forts du travail professionnel et ces exigences auxquelles doit répondre la personnalité de l'enseignant font bien comprendre qu'il faut remettre à la place subordonnée qui leur revient les activités administratives et d'organisation qui ont pris une importance excessive ces dernières années."

Hans Wymann, Dr. h.c., fondateur et collaborateur durant de longues années de l'école normale de Zurich, 3 avril 2008

Situation grotesque dans des classes zurichoises du degré primaire

Les enfants en 2^e classe ont dix enseignants

La directrice de l'instruction publique du canton de Zurich, la conseillère d'Etat Regine Aepli, l'a confirmé personnellement dans une interview accordée au magazine télévisé "10vor10" du 25 février 2008:

Dans le cadre de la "nouvelle école primaire" zurichoise, jusqu'à 10 enseignants différents interviennent dans des classes des degrés inférieurs. Quelques filles et garçons de ce genre de classes ont été interrogés: aucun enfant n'a su dire exactement combien d'enseignants recevait sa classe. En revanche, ils se sont plaints des nombreux changements de classe pour se rendre d'un enseignant à l'autre. Parfois ils avaient du mal à trouver la bonne salle de classe. Il arrivait qu'ils la trouvent trop tard et se fassent injustement gronder parce qu'ils dérangent l'enseignement.

Confusion

Des enseignants travaillant avec la même classe critiquaient l'énorme perte de temps pour les entretiens de coordination concernant les élèves et la progression de l'enseignement. Comme il devient de plus en plus difficile de réunir tous les enseignants concernés autour de la même table, il a fallu développer un système de rapports écrits avec des formulaires spéciaux et obligatoires. Bureaucratie, bureaucratie, bureaucratie...

Ideologie syndicaliste

La directrice de l'instruction publique du canton de Zurich, la conseillère d'Etat socialiste Regine Aepli, a exposé les raisons de la lourde administration exigée par l'enseignement de type "teamplay": même pour des branches donnant lieu à seulement une ou deux leçons par semaine, les écoles primaires zurichoises ont introduit un job sharing avec deux enseignantes (il n'a jamais été question d'enseignants dans toute cette émission télévisée), si bien que même les élèves du degré primaire inférieur reçoivent un enseignement de deux personnes différentes dans une branche avec seulement deux heures hebdomadaires. Aepli a qualifié cette situation de défaut qui doit être corrigé, en ce sens qu'on n'admettra à l'avenir que des emplois à temps partiel de 50% au moins. En revanche, elle n'a pas pu dire quand ce projet combattu par les syndicats sera réalisé.

Partant de ce qui précède, il faut une fois de plus s'interroger sur l'utilité de l'école primaire: est-elle un champ d'expérimentation pour des modèles extrêmes de travail à temps partiel selon les idées de quelques fonctionnaires syndicalistes ou a-t-elle pour premier objectif de former les enfants en leur offrant pour chaque classe un enseignant qui les accompagne et les aide? Les enfants de la classe visitée par la télévision étaient en tous cas incapables de citer le nom de leur maîtresse de classe ou des principales maîtresses leur enseignant des branches à temps partiel.

La bureaucratie l'emporte sur la formation

Le comité de direction de l'école a qualifié cette situation d'intolérable: pour réunir non seulement tous les enseignants d'une classe, mais tous ceux travaillant dans l'école, il faut planifier des semaines à l'avance afin d'obtenir une participation à peu près représentative.

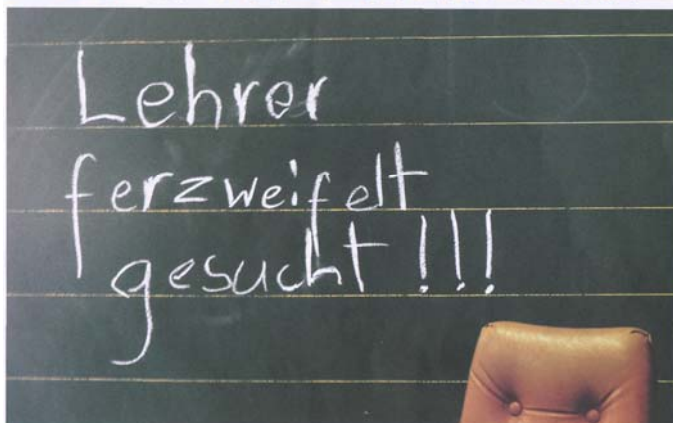
On comprendra que l'énorme administration entraînée par cet enseignement "teamplay" dérange aussi les enseignants. Ils ont donc trouvé et obtenu une solution qui, cependant, n'est utile qu'à eux-mêmes: à l'avenir, les enseignants ne seront plus payés en fonction du nombre de leçons données, mais sur la base du temps effectivement consacré à toute l'exploitation scolaire. Ainsi, la perte de temps due à la paperasse et à la bureaucratie sera à l'avenir rétribuée au même titre que l'enseignement. Toute pression extérieure pour endiguer le travail administratif (et on ne parle même pas des entretiens avec les parents) a ainsi disparu. Les principales victimes de ce développement sont l'enseignement et les contribuables contraints de payer cette bureaucratie inutile qui se développe au détriment de la mission de formation de l'école primaire. Conclusion: l'école est de plus en chère et de plus en plus mauvaise.

Voilà qui explique sans doute pourquoi la conseillère d'Etat socialiste Regine Aepli, directrice de l'instruction publique du canton de Zurich, n'a pas fait aller ses enfants à l'école primaire. Elle a préféré les placer dans une école privée."

Le **manque de formation pratique** provoque des frustrations précoces et souvent irréparables chez les jeunes enseignants. Cela d'autant plus si les enseignants débutants ne sont pas préparés aux problèmes disciplinaires qu'ils rencontrent dans les salles de classe.

La **pénurie d'enseignants** s'accroît au degré secondaire. Les cantons sont obligés d'engager par douzaines des nouveaux enseignants primaires, qui n'ont pas reçu de formation pour le

DIE WELTWOCH



secondaire, pour combler d'urgence des lacunes – avec des résultats souvent très mauvais et surtout frustrants pour les jeunes enseignants. Depuis que les Hautes écoles pédagogiques ont introduit le système uniforme du "maître secondaire", plus personne ou presque n'a envie d'enseigner aux degrés inférieurs du secondaire. L'abandon de la **formation traditionnelle des maîtres secondaires** avec deux groupes de branches (linguistique/historique, d'une part, mathématique/sciences naturelles, d'autre part) a des conséquences extrêmement négatives, surtout pour les sciences

naturelles.

"Weltwoche": page de couverture, no 29, 22 juillet 2010

La **fermeture des écoles normales** à la suite de l'introduction du métier uniforme "maître secondaire" – décision purement idéologique – a des effets tout aussi désastreux. Il n'y a qu'une solution pour sortir de cette pagaille: **revenir**, pour les maîtres secondaires, **aux concepts de formation qui ont fait leurs preuves dans la pratique.**

0406-2 La bureaucratie ne peut pas remplacer l'autorité

Le transfert de l'évaluation des élèves aux mains des spécialistes en pédagogie curative et autres thérapeutes, qui ne voient généralement les enfants que pendant un bref laps de temps, mine également l'autorité des enseignants. La **thérapeutisation** de l'école primaire a des **effets négatifs** parce que de plus en plus de personnes donnent leur avis sur un même élève qu'elles ne connaissent le plus souvent qu'à partir de certaines situations particulières. Mais plus grave encore est l'idée de remplacer le maître de classe portant la responsabilité globale des élèves par un **"porte-folio"** composé par une équipe d'enseignants. En réalité, il ne s'agit pas d'autre chose que d'une "super-fiche" établie sur chaque élève. Or, l'école vit des êtres humains qui la composent et non pas de fiches établies par ordinateur. Importée de l'UE, l'idée du porte-folio est totalement étrangère à l'école primaire suisse.

0406-3 L'enseignant prépare les élèves à la vie

Chaque enseignant, notamment s'il travaille dans le degré secondaire, doit rester en contact avec le **monde professionnel**. Il faut sérieusement examiner l'idée d'un stage pratique (éventuellement d'un an) dans un métier de l'économie suisse pour tous les futurs enseignants.

Les enseignants du degré secondaire doivent tout particulièrement faire l'expérience du "**penser efficace**" prévalant dans le monde professionnel et l'introduire judicieusement dans le quotidien scolaire. Etre exposé à des exigences et savoir y répondre sont deux éléments essentiels de la vie. **L'idée de la responsabilité telle qu'elle est pratiquée dans le monde professionnel** doit également être familière à l'école.

Partant de ce raisonnement, une interruption professionnelle de six mois après dix années d'activités pour effectuer un stage pratique dans l'économie serait une expérience utile à chaque maître secondaire.

"La bureaucratie tue"

"Ce n'était pas le vandalisme qui m'a incité à donner mon congé dans cette école. Ce n'était pas non plus la forte proportion d'étrangers – quelque 40% - qui rendait l'enseignement deux fois plus difficile parce que l'enseignant doit aussi être un éducateur. Ce qui m'a usé, c'était le modèle scolaire pratiqué au niveau secondaire. Chaque élève a été attribué en fonction de ses capacités au niveau supérieur ou au niveau inférieur d'une branche. On voulait ainsi répondre individuellement aux capacités de chaque enfant, on voulait être juste, on voulait perméabiliser les niveaux. Cela sonne bien, mais en théorie seulement. Dans la pratique, ce fut une catastrophe. Tous les mois il a fallu changer les élèves de niveau: trois enfants montaient d'un niveau en mathématique, cinq autres descendait d'un niveau en français, six autres montaient, quatre montaient en allemand, quatre autres reculaient – un constant va et vient. Et chaque fois il y avait des séances, des rapports écrits, des entretiens avec les parents, des menaces de recours, de nouveau des séances, et tout cela à côté du travail normal à l'école. Mais le plus grave, c'est que ce modèle perturbait gravement les classes parce que leur composition changeait trois fois par an et aussi parce que élèves se retrouvaient constamment devant des enseignants différents. Ce qui manquait le plus à ces jeunes, c'était des structures stables, des relations fiables, de la constance. Sans une bonne relation émotionnelle je ne peux pas diriger une classe et c'est exactement ce qu'empêchait ce modèle complètement fixé sur les performances, donc faisant intervenir un trop grand nombre d'enseignants spécialistes. Dès le début, le collège des enseignants a considéré ce modèle inventé par un quelconque théoricien scolaire comme impraticable, mais ce système a finalement été imposé par-dessus leurs têtes – comme beaucoup d'autres choses encore."

Compte rendu d'une expérience personnelle, repris par: "Das Magazin", no 40, 04.10.2008, "Pourquoi je ne suis plus enseignant"

0407 Moyens d'enseignement

La production de moyens d'enseignement est devenue une **affaire fort lucrative**. La quantité l'emporte généralement sur la qualité. Un des aspects négatifs de la situation actuelle est aussi que les producteurs de moyens d'enseignement ne travaillent quasiment jamais avec "leurs" moyens dans la pratique. La production de moyens d'enseignement s'est **beaucoup trop éloignée des enseignants**. Des moyens d'enseignement inutilisables moisissant par tonnes dans les caves des écoles témoignent de ce gaspillage qui atteint des centaines de millions de francs. Pour éviter de nouvelles erreurs d'investissement, il est indispensable de soumettre la production de moyens d'enseignement à un **contrôle démocratique par les commissions de l'instruction publique des parlements cantonaux**.

Les moyens d'enseignement sont beaucoup trop marqués par l'idéologie et la mode. Il y manque surtout de la **matière à exercice réellement utilisable** – notamment parce que les Hautes écoles pédagogiques répandent la théorie selon laquelle "l'enseignement individualisé" rend inutile la répétition persévérante et éprouvante des matières à apprendre. A la place d'instructions sur la manière de faire les exercices, on propose "l'apprentissage par la découverte", une notion qui est devenue une vache sacrée. Il reste néanmoins un fait immuable: **le moyen d'enseignement est le moyen auxiliaire de l'enseignant**. Sa manière de l'utiliser décide du succès. Pour cette raison justement il **est important de laisser l'enseignant librement choisir le moyen d'enseignement et la méthode d'enseignement**. Les objectifs à atteindre sont fixés dans le plan d'enseignement. L'enseignant doit pouvoir choisir le chemin qui y conduit.

Les moyens d'enseignement actuels sont, d'une manière générale, **trop intellectuels**. Ils sont trop axés sur les élèves les plus doués. On y cherche en vain une **suite bien réfléchie des matières transmises**, du simple au difficile jusqu'au très exigeant (avec des matières supplémentaires pour les plus talentueux). **L'ordonnance de la matière scolaire à transmettre selon le degré de difficulté** doit déterminer obligatoirement la structure de chaque moyen d'enseignement. Or, la majorité des moyens d'enseignement modernes ne répondent même pas ou ne répondent qu'insuffisamment à cette exigence de base.

Une **individualisation raisonnable de l'enseignement** peut réussir sur le fondement d'une matière sérieusement transmise. C'est dire qu'un bon moyen d'enseignement doit inciter les élèves les plus intelligents à chercher à approfondir leurs connaissances. C'est sur cette base qu'il est possible d'individualiser l'enseignement au profit des élèves particulièrement doués dans le cadre de l'enseignement normal. Cette individualisation n'est cependant que partiellement réalisable dans le cadre de la transmission ordinaires de matières scolaires. Il est plus avantageux de procéder par un **travail de projet**.

L'académisation irréfléchie du métier d'enseignant a par exemple eu pour conséquence la disparition de la règle de trois des manuels scolaires du degré moyen. En lieu et place, il y est question de "proportionnalité directe ou indirecte", des notions que les élèves les plus faibles ne comprennent généralement pas, alors qu'ils seraient parfaitement capables, après exercice, de résoudre des problèmes mathématiques qui exigent deux étapes au lieu d'une seule.

0408 Thérapéutisation de l'école primaire

Des **centaines de millions de francs** sont dépensés chaque année pour des thérapies traitant toutes les faiblesses possibles et imaginables, visibles et invisibles, imaginées et réelles des élèves. La thérapéutisation de l'école primaire a un rapport avec la **dévalorisation du maître de classe**. Ces dépenses financières exorbitantes ont certes des effets, mais ils sont essentiellement négatifs. Les critiques de plus en plus fortes d'enseignants, qui, en fait, attendaient de l'aide de la part des thérapeutes, ne laissent planer aucun doute. La thérapéutisation de l'école primaire sert beaucoup trop souvent à **créer des emplois en faveur d'enseignants qui ont échoué** dans le travail quotidien en classe. C'est dire qu'elle n'apporte pas grand-chose. **Les effets négatifs l'emportent largement sur les positifs**. Elle doit donc être massivement réduite.

Un ancien enseignant se souvient

Bureaucratie et actionnisme

"Ce qui m'a frappé en premier, c'est la bureaucratie sans fin et les innombrables séances. Il fallait remplir des formulaires pour tout et n'importe quoi: changement de degrés scolaires, absences, entretiens avec les parents, statistiques, listes de participants et j'en passe. Puis les séances hebdomadaire d'équipe, les séances de projet, les évaluations, les séances pour les changements de degrés, les perfectionnements, les adaptations des modèles directeurs. Des milliers de thèmes nouveaux: gestion des déchets et des dettes, téléphone portable, prévention des addictions, prévention de la violence, gestion du temps, comment aborder les médias, etc. Et moi je pensais que j'étais là pour enseigner les langues, la géographie et l'histoire.

A la salle des maîtres, tout le monde disait que la bureaucratie n'avait commencé à gonfler réellement qu'avec l'installation d'une direction d'école. Bientôt j'ai pu faire directement connaissance avec ce système dont l'actionnisme sert en premier lieu à justifier son existence. Et qui contrôle les enseignants, mais ne contribue certainement pas à les décharger de certaines tâches. Désolé de devoir le dire, mais les directions d'école sont avant tout composées de gens qui trouvent l'enseignement trop pénible. Alors ils ont fui de la salle de classe dans le bureau directorial. C'est d'ailleurs l'unique chance de faire carrière. C'est un travail plus tranquille et aussi mieux payé que celui de maître de classe."

Extrait de: "Warum ich nicht mehr Lehrer bin. Ein Berufsstand verzweifelt an tausend Ansprüchen" (Pourquoi je ne suis plus enseignant. Un corps professionnel désespère devant mille exigences). "Das Magazin", no 40/04.10.2008

Si le besoin de thérapie est défini par la thérapeute qui s'occupe ensuite du traitement, l'unique manière d'empêcher l'explosion des coûts est de fixer un plafond aux dépenses.

Le traitement de toutes les faiblesses réelles ou imaginées des élèves par les thérapeutes scolaires **ne décharge pas l'enseignement et n'améliore pas les perspectives des enfants** subissant une thérapie. L'objectif du système thérapeutique extrêmement complexe mis en place aujourd'hui est d'identifier certaines faiblesses des élèves et d'éveiller de la **compréhension**, donc en réalité **d'entretenir ces faiblesses au lieu de les corriger. Cette conception est de toute évidence fausse.**

*Dans le canton de Zurich, 53% de tous les élèves des écoles primaires sont actuellement en thérapie. Le volume de ces mesures de soutien à l'école primaire a augmenté de 40% entre 1996 et 2005. Les cantons et les communes dépensent chaque année quelque **400 millions de francs** à cet effet (renseignements donnés par Martin Wendelspiess, chef du service des écoles primaires du canton de ZH dans "Weltwoche" 47/07, 22 novembre 2007).*

Cette thérapéutisation de l'école primaire empêche les enfants concernés de comprendre que chaque être humain doit apprendre à surmonter ses faiblesses en recourant aux facultés qu'il a reçues, mais surtout moyennant **un effort de volonté**. Alors que le thérapeute éveille chez l'enfant de la compréhension pour ses faiblesses, donc finalement le conduit à **s'apitoyer sur son sort**, le pédagogue assume un rôle infiniment plus important qui consiste à pousser les enfants par une "douce sévérité" **à surmonter leurs faiblesses**.

La meilleure manière de répondre aux excès thérapeutiques dans les écoles est de donner aux enseignants une formation pratique qui doit être mise à l'épreuve dans des leçons d'exercice.

Des solutions valables?

Un verbiage prétentieux sert à dissimuler l'échec et l'impuissance des Hautes écoles pédagogiques

"En partant d'une perception générale du surmenage, A formule la question suivante "Moyennant quelles stratégies à l'intérieur et à l'extérieur de mon quotidien scolaire je parviens à équilibrer mon bilan énergétique?" et il en déduit l'objectif de rapprochement suivant "J'entretiens tous les jours mes phases de récupération". Confrontée tous les jours à la thématique de la charge de travail et de l'autorégulation, A a choisi des actions comme par exemples des perles de récupération entre les leçons, le power-napping, des séquences de mouvement quotidiennes en plein air. En comparant les bilans énergétiques et les relevés des humeurs du moment des actions préalables et des deux phases d'actions de deux semaines, elle arrive à la conclusion suivante: "Je ne dois pas toujours tout contrôler. Moyennant une préparation ciblée, je peux me ménager des pauses entre et pendant les leçons. Le bref sommeil de midi est une ressource importante et une véritable mine d'or créative." L'étudiante conclut son travail de projet par une perspective de développement: "Connaissant désormais l'évolution quotidienne de mon énergie, je veux à l'avenir observer l'évolution de la journée des élèves et tenter d'en exiger des performances lorsqu'ils sont prêts à en réaliser."

Une petite aide destinée aux lecteurs qui ne sont pas habitués à un vocabulaire aussi prétentieux: les "perles de récupération" sont des petites pauses; le "power-napping" est une courte sieste; les "séquences de mouvement" à l'air libre sont des promenades....

Extrait de: ph-akzente. Haute école pédagogique Zurich, no. 2/2008, p. 28

Autre conséquence négative de la thérapeutisation de l'école primaire: les enseignants ont tendance à **rejeter sur les thérapeutes des décisions pénibles mais inévitables** concernant des élèves particuliers. A court terme, ce procédé libère certes les enseignants de l'obligation de prendre des décisions désagréables, mais à long terme cette fuite devant les responsabilités mine leur autorité face aux parents.

0408-1 La pédagogie basée sur l'expérience est indispensable

Le **sport, le jeu et le théâtre** à l'école primaire agissent, d'une part, comme des remparts contre une culture TV destructrice et purement consumériste; d'autre part, les élèves peuvent y **mobiliser des forces** et faire valoir des capacités qui demeurent en friche dans l'enseignement normal. Lorsque ces facultés s'expriment réellement, leur **reconnaissance** a des effets particulièrement positifs. La dévalorisation de cette pédagogie par l'expérience au profit de l'enseignement précoce des langues étrangères nuit à l'école primaire.

0409 Dangereuse pénurie d'enseignants

L'abandon progressif du système des maîtres de classe et, parallèlement, la priorité donnée au système des enseignants spécialistes a aggravé la pénurie d'enseignants notamment au degré secondaire, au point même de **menacer l'existence de certaines écoles**. Nonobstant les tentatives d'appâter du personnel enseignant par des conditions financières avantageuses, le manque d'enseignants semble être le plus marqué là où l'abandon du système du maître de classe a le plus progressé.

La fuite des enseignants

"La situation était très différente dans les années septante. A côté du curé ou du pasteur, du médecin et du président de la commune, l'instituteur faisait partie des notables du village. Il était fier de son métier, jouissait du respect des parents comme des enfants et affirmait son autorité par des monologues où il étalait son large savoir.

La démythification du métier d'enseignant a commencé dans les années 80. Le génie universel provincial d'autrefois est devenu un éducateur qui, ployant sous la charge de tâches sans cesse nouvelles, a fini par perdre le plaisir d'exercer sa fonction-clé, à savoir le transfert de connaissances. Désormais il devait tenter de concilier différentes conceptions de l'éducation, garder à distance des parents engagés (et fréquemment ronchonners et donneurs de leçons) et participer quasi quotidiennement à des séances et autres conférences exigées par la démocratie scolaire. Le combattant solitaire d'autrefois doit se soumettre aux nouvelles formes de gestion de la qualité; il doit tenir compte des différences culturelles entre ses élèves; il doit affronter une baisse constante de la discipline (sans pour autant blesser les susceptibilités des parents ou de la commission scolaire).

Paradoxalement, la considération dont jouissait autrefois l'enseignant a baissé en même temps que ses tâches se sont alourdies. Des personnes ayant la volonté de l'effort, performantes et cultivées choisissent de moins en moins le métier d'enseignant. L'ancien notable du village est devenu un ménager frustré en salopettes qui fait un gentil travail avec des gentils enfants. Le métier d'enseignant n'est resté réellement attrayant que pour les femmes. Dans aucune autre branche il est possible d'organiser des occupations à temps partiel de 10, 20 ou 50%. 74% du corps enseignant des écoles primaires sont aujourd'hui des femmes. Le problème, c'est que, parallèlement à la féminisation du métier d'enseignant, la rémunération, le niveau de formation et les investissements dans le perfectionnement ont baissé. Une évolution qui contribue à son tour à dévaloriser le métier d'enseignant."

Extrait de "Weltwoche", no 15, 09.04.2009, Auteur: Andreas Kunz

Imposé par la Conférence des directeurs de l'instruction publique sans aucune légitimation démocratique de la part des cantons, le système selon lequel chaque enseignant du degré secondaire acquiert un **diplôme d'enseigner dans quatre branches librement choisies** a des **effets désastreux**. La grande diversité des branches choisies par les enseignants contraint les écoles de chercher partout des enseignants pour répondre au plan d'enseignement. La composition des horaires est d'une complexité folle et a notamment pour effet que certains enseignants ne trouvent pas suffisamment de leçons dans leurs branches. Les exigences bureaucratiques de ce système sont totalement disproportionnées par rapport aux résultats qui sont communément jugés insuffisants à presque tous les degrés secondaires. Le principe du libre choix de quatre branches dans la formation des enseignants laisse évidemment libre cours à la mode et à l'air du temps.

Le laisser-faire qui résulte de ce système de formation entraîne notamment un manque intolérable d'enseignants ayant une formation scientifique. Cette situation a des conséquences graves jusqu'au niveau des universités.

Il n'est plus guère possible de trouver du personnel enseignant adéquat pour les classes des niveaux B et C du degré secondaire. Les solutions de remplacement adoptées – engagement d'enseignants primaires insuffisamment formés ou de jeunes enseignants inexpérimentés provenant d'autres cantons ou d'autres pays connaissant des conditions de formation différentes – ne satisfont d'aucune manière. Ce développement est proprement catastrophique. On assiste même à l'émergence de tendances anarchistes dans de nombreuses classes qui sont en réalité abandonnées à elles-mêmes.

La formation actuelle des enseignants suffit peut-être au niveau de **la théorie et des branches matérielles**, mais elle **néglige de manière inadmissible les problèmes pratiques** surgissant dans le quotidien scolaire. La conséquence est que de nombreux jeunes enseignants subissent rapidement des frustrations dès qu'ils entrent dans la pratique. Un nombre beaucoup trop important d'entre eux quittent la profession durant les cinq premières années. Les "équipes cohérentes d'enseignants" sont une illusion complète dans le quotidien scolaire.

Les exigences de l'UDC

1. **Retour au principe du maître de classe!**

Chaque classe doit être dirigée par un **maître de classe** qui en assume la responsabilité. Il doit **voir sa classe tous les jours**. **Le système des enseignants spécialistes n'a pas sa place à l'école primaire**. Les classes des écoles primaires doivent être conduites par des maîtres de classe.

2. **Formation des enseignants par des gens du terrain!**

Une personne qui souhaite former des enseignants doit d'abord **avoir pratiqué avec succès devant des classes**. Elle doit faire la preuve qu'elle était et qu'elle est toujours capable d'enseigner efficacement les branches-clés que sont la lecture, le calcul et une écriture correcte et soignée. La formation des enseignants doit être interrompue à intervalles réguliers par des périodes d'enseignement pratique dans les écoles. Ce procédé permet de maintenir un **lien permanent entre la formation des enseignants et le quotidien scolaire**. La **formation pratique des enseignants** – leçons d'exercice, stages pratiques de plusieurs jours et semaines – **doit être sensiblement revalorisée**. Les enseignants doivent avant tout acquérir l'aptitude à diriger une classe avec succès.

3. **Halte à l'évaluation idéologique des enseignants!**

Les enseignants doivent être évalués en fonction de leurs **talents pédagogiques** et de leurs **capacités méthodologiques et scientifiques** – et selon rien d'autre.

4. **Former un enseignant, c'est former un dirigeant.**

Pour permettre à un enseignant de remplir sa mission de formation il faut lui accorder un **maximum de liberté**. Le plan d'enseignement impose l'objectif à atteindre, mais l'enseignant est libre de choisir la méthode et les moyens d'enseignement lui permettant d'atteindre cet objectif. L'école primaire doit être organisée de manière à ce que les enseignants puissent consacrer **80% de leur temps de travail à l'enseignement et à la préparation de l'enseignement en classe**.

5. **Les moyens d'enseignement doivent contenir suffisamment de matière à exercice.**

Les moyens d'enseignement doivent être réalisés avec une participation déterminante d'enseignants actifs et non pas uniquement par des théoriciens de l'enseignement.

Les moyens d'enseignement doivent ordonner la matière à transmettre selon le degré de difficulté et contenir suffisamment de matière à exercice.

6. L'échelonnement du degré secondaire en trois niveaux doit être maintenu.

L'échelonnement du degré secondaire en trois niveaux a fait ses preuves là où il est systématiquement appliqué. C'est une pure tromperie que de supprimer ce système dans l'idée d'éliminer (en fait dissimuler) des différences dans la capacité intellectuelle des élèves.

L'élève doit être au clair sur sa propre **capacité intellectuelle** à la fin de sa scolarité obligatoire. Et le maître d'apprentissage doit pouvoir en juger à la vue du certificat de fin d'école.

Des contacts efficaces et réguliers entre les enseignants du degré secondaire et les entreprises régionales sont indispensables.

7. Halte à la thérapeutisation de l'école primaire!

On ne doit recourir aux thérapies qu'en présence d'infirmités graves, mais guérissables; la thérapie doit intervenir au **moment de l'entrée à l'école primaire**; elle doit être dès le départ soumise à des objectifs clairs et nets et limitée dans le temps.

Les élèves des classes régulières doivent pouvoir suivre l'enseignement sans thérapies supplémentaires.

Le thérapeute ne peut "guérir" la **désorientation**. Cette dernière est la conséquence d'une **éducation lacunaire et manquant d'objectifs**. L'enfant doit être conforté moralement par une conduite ciblée afin qu'il apprenne à gérer ses forces et ses faiblesses et qu'il soit capable d'accomplir des performances malgré ses faiblesses.

8. Non à l'enseignement "intégratif"!

Les **écoles spéciales** offrent les meilleures conditions de développement aux **enfants moins doués**, voire aux enfants souffrant d'handicaps multiples,

Les enfants attribués aux classes régulières doivent pouvoir **suivre l'enseignement régulier sans soutien individuel**.

Des **petites classes ou classes spéciales** doivent être formées pour les adolescents ayant des troubles de comportement (au degré secondaire notamment). Les tentatives de les intégrer dans des classes régulières ont gravement abaissé la qualité de l'enseignement pour les autres élèves; la présence de ces éléments peut même provoquer l'effondrement complet de l'enseignement dans une classe.

9. Retour d'une formation des maîtres secondaires qui a fait ses preuves!

Imposé arbitrairement par la Confédération des directeurs cantonaux de l'instruction publique, le concept de formation à quatre branches des enseignants du degré supérieur doit être immédiatement abandonné. Il faut revenir dans les plus brefs délais à **l'ancien concept de formation des maîtres secondaires avec, d'une part, une filière langues/histoire et, d'autre part, une filière mathématiques-sciences naturelles.**

La **formation des instituteurs** du degré élémentaire doit être ranimée pour combattre la conception excessivement intellectuelle des niveaux B et C du degré secondaire.

Il faut réintroduire les **branches pratiques et manuelles** aux degrés primaires et secondaires (actuellement niveaux B et C).

Le système des classes à plusieurs niveaux doit être abandonné.

10. Chaque leçon demande une préparation!

Chaque leçon de chaque branche exige une préparation. Il ne faut pas qu'une bureaucratie débordante empêche l'enseignant de se préparer.

Les improvisations dans les branches environnementales s'avèrent fréquemment trop pauvres. L'enseignant doit pouvoir consacrer à l'enseignement **80% de son temps de travail ordinaire**. La partie administrative ne saurait excéder 20%.

05 Directions scolaires

L'appel en faveur de directions scolaires "professionnelles" également au niveau des écoles primaires est issu de l'idée de créer des écoles autonomes ou partiellement autonomes. Les directions de l'instruction publique de presque tous les cantons y ont répondu très rapidement. Dans certains cantons cette réforme a cependant été empêchée par des votations populaires.

0501 La fonction du directeur de l'école

Initialement, le directeur de l'école (comparable au comité scolaire d'autrefois) était un collègue du collège des enseignants chargé avant tout de tâches administratives et d'organisation. Très rapidement il en est cependant né une tendance à créer un **nouveau métier** à côté ou plutôt au-dessus de l'enseignement traditionnel. Là encore, une conséquence de la bureaucratisation croissante du métier d'enseignant induite par une réglementation de plus en plus détaillée de l'école primaire. Lorsque le directeur de l'école fut également chargé de la **qualification des enseignants**, une fonction ayant un **effet direct sur la rémunération**, cette position a acquis un **pouvoir** qui a été avant tout nuisible à l'école primaire, car la liberté des enseignants en a été réduite. Les caractères indépendants parmi les enseignants risquent en effet de devenir la cible de critiques et l'autorité de l'enseignant est remplacée progressivement par une hiérarchie fonctionnarisée.

Le directeur de l'école devient de plus en plus un "gestionnaire des enseignants spécialistes", un développement qui détruit le système du maître de classe.

0502 Mise à l'écart des autorités scolaires

Les **autorités scolaires** assurent les conditions-cadres extérieures et sont de ce fait coresponsables d'une exploitation scolaire efficace. Non seulement elles assument une grande responsabilité pour l'engagement (voire éventuellement le licenciement) de personnel enseignant, mais en plus elles doivent offrir un appui aux enseignants – par exemple face à des exigences injustifiées de parents – pour permettre à l'école de fonctionner correctement. Une de leurs tâches importantes consiste à s'occuper des **mises en garde précoces** concernant des élèves particulièrement perturbés ou difficiles et de soutenir l'enseignant quand il s'agit de prendre les mesures (contraignantes) qui s'imposent.

Les directions de l'instruction publique viennent cependant de donner aux **directeurs scolaires** des compétences et des responsabilités qui étaient autrefois réservées aux autorités scolaires élues par le peuple. S'il en va selon la volonté des directeurs de l'instruction publique, l'école primaire sera donc soustraite à la surveillance des représentants du peuple. C'est dire aussi que l'école primaire devient de plus en plus un **champ d'expérimentation livré aux fonctionnaires**

de l'instruction publique et qu'elle s'écarte progressivement des besoins réels des parents et de toute la population.

La tâche des directeurs scolaires n'est pas en réalité d'assurer une "surveillance indépendante" des écoles primaires; ils sont bien plus chargés d'imposer rapidement, uniformément et rigoureusement les idées, réformes et autres projets inventés par les directions de l'instruction publique. Moyennant les directeurs scolaires, l'administration a mis en place un **mécanisme de contrôle agissant du haut vers le bas**. Les directeurs scolaires ne représentent pas les enseignants. Ils ont bien plus la fonction de "**courroies de transmission**" des directions de l'instruction publique qui exercent ainsi leur pouvoir de manière centrale pour imposer les réformes par la force.

La fonction des directeurs est particulièrement douteuse, car minant l'autorité des enseignants, quand il s'agit de régler des **problèmes disciplinaires**. Alors qu'il est presque toujours la cible de comportements indisciplinés, l'enseignant ne peut plus ordonner de sa propre responsabilité les sanctions qu'il juge nécessaires. Il doit les proposer au directeur de l'école. Si celui-ci ne suit pas son avis – peut-être parce qu'il a été mis sous pression par les parents de l'élève fautif – l'enseignant concerné passera inévitablement pour "l'imbécile de service" devant la classe, si bien que le directeur de l'école aura encouragé l'indiscipline au lieu de la juguler.

0503 Filière master

Nonobstant ces défauts évidents, le système des directions scolaires sera même consolidé par les directions de l'instruction publique si l'on en croit les dernières nouvelles. Une "filière master" de trois ans est en effet en préparation à cet effet. Elle sera ouverte aux personnes disposant d'un diplôme "bachelor".

Il semble que cette décision réponde à certaines frustrations exprimées du fait qu'un enseignant ne peut atteindre "que" le degré bachelor. En ouvrant au directeur scolaire la voie vers le degré master, on le libèrerait de la "prison bachelor". Voilà une motivation pour le moins discutable. Les directeurs "master" deviendront ainsi des petits roitelets à l'école. En réalité, ils ne sont, ni plus ni moins, que les **lieutenants de la bureaucratie éducative** installée à la capitale.

0504 Conduite par le mobbing

Le fossé entre la direction scolaire et le corps enseignant est encore approfondi du fait que les directeurs ont la compétence de qualifier le personnel enseignant, donc **d'agir directement sur leur salaire**. Un développement dangereux, car il n'y a qu'un pas de la qualification des performances à l'évaluation de la conformité. Doté de l'instrument de la qualification professionnelle, le directeur dispose en tout cas des moyens efficaces de rendre dociles les enseignants qui auraient tendance à réfléchir trop par eux-mêmes. La réflexion indépendante et la liberté d'agir sont étouffées. "Modèle uniforme en lieu et place de pluralisme", voilà la devise de cette hiérarchisation de l'école primaire. L'objectif est une **centralisation totale de l'école primaire**. On est loin de la surveillance de l'école par les parents et le peuple. Quant aux membres des commissions scolaires, on leur propose gentiment, à titre de compensation, de donner un coup de pouce à l'exploitation scolaire en surveillant les devoirs des enfants. Comme si cette activité pouvait remplacer la surveillance de l'école...

Les directeurs des écoles ont été chargés récemment d'imposer des "**règlements d'exploitation**". Le but est évidemment de couper court à toute indépendance qui pourrait résulter de "l'autonomie" ou "autonomie partielle" qui avait été promise aux écoles primaires il y a quelques années. Autonomie partielle, oui, mais à condition qu'elle ne contrevienne d'aucune manière aux efforts de nivellement déployés par les directions de l'instruction publique. Cette autonomie partielle n'était en fait qu'un leurre pour faire passer une stricte centralisation de l'école primaire et la mise à l'écart des autorités scolaires. Encore un développement extrêmement douteux et qui ne repose sur aucune légitimation démocratique.

0505 L'alternative

La création des directions scolaires était une erreur qui doit être corrigée le plus rapidement possible. Mais si vraiment ce modèle doit être maintenu, il faut que le directeur soit **élu par le collège des enseignants** et que les autorités scolaires élues conservent sans changement leur compétence de surveillance de l'école.

En revanche, si on veut garantir au directeur scolaire une position supérieure strictement encadrée par la direction de l'instruction publique, alors le **directeur scolaire doit être élu par le peuple**. Les dirigeants d'une institution publique doivent se soumettre régulièrement au verdict du peuple. Seule une élection populaire peut empêcher que le directeur de l'école devienne la courroie de transmission de l'administration, donc contraindre le directeur de l'école à **défendre les intérêts des parents** (qui sont aussi ses électeurs).

Il serait cependant préférable de mettre en place un système dans lequel le directeur de l'école est **élu pour une certaine période par le collège des enseignants**, qu'il devienne donc une sorte de "primus inter pares". Le directeur de l'école aurait la charge (éventuellement avec des collègues enseignants si la taille de l'école l'exige) de **représenter le collège des enseignants auprès de l'autorité scolaire**. Ses compétences seraient administratives et organisationnelles, mais il ne disposerait d'aucune compétence de direction pédagogique. La liberté des enseignants de choisir la méthode et les moyens d'enseignement resterait intacte. Enfin, le directeur ne disposerait plus de la compétence de qualifier les enseignants, donc d'agir sur leur salaire, un rôle disciplinaire qui peut facilement dégénérer en mobbing.

0506 Corriger immédiatement les erreurs!

Le système des directeurs scolaires n'a pas fait ses preuves. Il est et restera un **corps étranger** dans l'école primaire. Les espoirs fondés par les deux parties – les directeurs de l'instruction publique, d'une part, les parents et le public, d'autre part – dans ce système se sont avérés vains dans la réalité. Nombre de directeurs scolaires se sont même retrouvés entre le marteau et l'enclume lorsque les exigences des directions de l'instruction publique s'opposaient aux attentes des parents et du public. La position du directeur de l'école varie entre celle d'un corps étranger autoritaire et celle d'un pantin.

On a aussi souvent constaté que des enseignants ayant du mal à travailler en classe prenaient la **fuite en entamant une carrière de directeur** dans une autre école où leur échec complet ou partiel dans la salle de classe n'est pas connu. La carrière directoriale au niveau de l'école primaire est donc devenue une échappatoire bien payée pour des enseignants ayant échoué en classe.

Une équipe d'enseignants bien rodée n'a pas besoin de directeur. Les commissions scolaires, qui veillent à composer une équipe enseignante s'entendant bien, constateront très vite que l'organisation du travail mise en place par cette équipe fonctionne beaucoup mieux que les organigrammes imposées par un directeur sur la base d'une "règlement d'exploitation". Dans sa "fonction officielle", le directeur de l'école sera toujours une émanation d'une réglementation bureaucratique s'imposant à la place d'une collaboration librement choisie par une équipe enseignante.

Exigences de l'UDC

2. La fonction du directeur de l'école en tant que courroie de transmission servant à imposer les ordres de l'administration scolaire cantonale doit être supprimée.

Les commissions scolaires sont l'unique organe de surveillance de l'école primaire. Elues démocratiquement par le peuple, elles tiennent compte aussi bien des exigences de l'instruction publique que des intérêts des parents. L'équipe enseignante de chaque école doit élire en son sein un directeur d'école pour une certaine période. Le directeur assumera des charges administratives et organisationnelles et représentera les enseignants auprès de l'autorité scolaire. Il n'a pas la compétence de donner des qualifications qui agissent sur les salaires des enseignants.

L'hostilité aux performances affaiblit l'école primaire

06 La performance scolaire aujourd'hui

Le refus des responsabilités concrètes transmises à une personne individuelle est au cœur de l'idéologie soixante-huitarde. Or, la thèse de la "responsabilité collective" débouche dans la réalité sur le refus de la performance individuelle, de la discipline et de l'autorité.

0601 Hostilité aux performances

Si les soixante-huitards combattent la performance, c'est parce qu'elle est **mesurable**. La performance confirme de ce fait l'inégalité. Mais les idéologues nés de mai 68 refusent d'admettre l'inégalité – à l'inverse des élèves qui, eux, veulent se mesurer, veulent savoir où ils en sont. **L'école basée sur la performance** répond précisément à ce besoin. Elle repose sur le constat que les épreuves et la capacité de les surmonter font partie de la vie. Dans la vie professionnelle on est constamment appelé à faire ses preuves. Il s'agit donc de préparer les jeunes à relever ces défis, même s'ils peuvent être lourds.

Par leur "marche à travers les institutions", les soixante-huitards ont voulu imposer leur idéologie égalitariste dans l'instruction publique. Parfois avec succès. Infiltrée par la gauche, l'instruction publique a en tout cas émis des impulsions fortes pour encourager le refus des responsabilités individuelles – aussi bien dans l'organisation de l'exploitation scolaire que dans le travail éducatif des élèves. Cette politique nuit durablement à l'école primaire: **l'apprentissage axé sur des exemples positifs, ciblé précisément et fondé sur les performances a été dévalorisé, combattu, parfois même banni complètement de l'école.**

La **désorientation** a pris le dessus. Les plans d'enseignement formulent de plus en plus souvent des "objectifs d'apprentissage" vagues et inspirés par l'air du temps. Des appréciations claires et compréhensibles des performances sont remplacées par des descriptions verbeuses et nébuleuses. Les maîtres d'apprentissage ont de plus en plus de mal à apprécier les candidatures à des postes d'apprentis.

Education par l'ordre

"Ordre est le début et la fin de l'éducation. Elle constitue aussi la principale charge de l'éducation. L'être humain doit chaque jour rétablir l'ordre extérieur ou pouvoir se soumettre aux contraintes de l'ordre extérieur sans perdre sa souveraineté personnelle. L'ordre intérieur, qui est devenu la morale de l'être humain, le rend apte à ordonner sans l'aide de tiers ses affaires, ses rencontres et ses sentiments. Il faut un certain temps pour que les enfants et les adolescents acquièrent cette aptitude."

Bernhard Bueb

(dans: "Lob der Disziplin" (éloge de la discipline), Berlin 2006)

"Poste d'aiguillage"

"Poste d'aiguillage", voilà le nom donné dans le canton de St-Gall à un système de test qui introduit l'**auto-examen** par les élèves pour les branches suivantes; mathématiques, disciplines environnementales, technique, allemand, français et anglais.

L'écolier résout des problèmes dans un logiciel. Il commence par apprécier lui-même ses capacités. Ensuite l'ordinateur compare le résultat de cet auto-examen avec le profil des capacités de tous les autres élèves apprenant avec le même programme. Ainsi, l'auto-examen se mesure à des **résultats plus objectifs** provenant de l'ensemble des élèves.

L'ordinateur ne confronte pas chaque élève aux mêmes problèmes. Il analyse en permanence le mode de travail et les capacités de chaque élève individuellement et adapte l'énoncé du problème aux capacités individuelles de chaque élève. Les premiers résultats de cet enseignement "poste d'aiguillage" ont été accueillis avec beaucoup d'éloges.

Ce système a sans doute des **effets positifs** sur les **élèves désireux d'apprendre**. C'est une autre question de savoir s'il encourage à redoubler d'efforts aussi des élèves démotivés ou alors si un enseignement commandé par ordinateur n'offre pas à ceux-ci une excuse supplémentaire pour "décrocher".

Ce qui est certain, c'est que l'enseignement "poste d'aiguillage" ne remplacera jamais le **maître de classe**. Un apprentissage par ordinateur exige de la motivation et des instructions. Rappelons à ce propos que les **laboratoires de langues** avaient suscité beaucoup d'enthousiasme au début des années nonante. Aujourd'hui, plus personne n'en parle.

L'école est marquée avant tout par des enseignants parvenant à motiver et à enthousiasmer les enfants pour les inciter à apprendre et à réaliser des performances – et non pas par des machines, aussi perfectionnés soient leurs logiciels.

Ce manque d'orientation a conduit l'école dans la **confusion**: lorsque les éducateurs (les enseignants et les parents) n'ont plus de valeurs de référence, les principes de direction et d'éducation disparaissent également. Quand on ne sait où il faut conduire un jeune être humain, on ne peut pas le conduire. L'école primaire risque de perdre tout lien avec le peuple.

0602 Oui au principe de la performance

Le **fédéralisme** est le fondement d'une école axée sur la performance. Le fédéralisme génère la **concurrence**, donc favorise la **performance** et l'effort, à l'inverse du centralisme qui est hostile à la concurrence. L'égalitarisme et le nivellement tuent la volonté individuelle à l'effort.

Il est grand temps que l'**exigence de performances adaptées à l'âge et au talent** redevienne un principe élémentaire du quotidien scolaire. Que la tâche principale des enseignants soit à nouveau d'éveiller en leurs élèves la joie de la performance, le **bonheur d'obtenir un résultat**. La performance doit reprendre, dans une atmosphère à la fois sérieuse et décontractée, la place qui lui revient dans le quotidien scolaire pour mettre fin à la confusion et aux errements provoqués par l'idéologie soixante-huitarde.

La performance implique aussi des répétitions patientes. L'illusion de l'apprentissage par le plaisir s'est envolée. Les élèves les moins doués, surtout, doivent apprendre et comprendre que des exercices patients et persévérants leur permettent d'atteindre des objectifs qui leur paraissent hors de portée. L'enseignant qui a permis à ses élèves de vivre de tels succès aura beaucoup de satisfaction dans son métier.

Dans les classes du degré secondaire on assiste parfois à des **refus collectifs de réaliser des performances**, à des sortes de grèves de l'effort. Il faut prévenir ces attitudes par des **objectifs clairement formulés** et qui doivent être atteints pour progresser à l'école.

Supprimer l'examen de conduite?

"Il ne viendrait sans doute à l'idée de personne de supprimer l'examen de conduite pour les nouveaux conducteurs. Et chaque nouveau conducteur sait et ne met nullement en doute qu'il doit d'abord passer un examen de conduite avant de pouvoir conduire une voiture sur la route.

Les choses semblent claires quand la sécurité est en jeu: sans réussite d'un examen, donc sans performance, il n'y a pas de permis de conduire. Ce qui est chose naturelle pour le trafic routier, ne devrait-il pas aller de soi aussi pour la vie?

La devise "tu as le droit de tout faire" est présentée comme un principe de liberté; en réalité, elle constitue le chemin le plus court dans la prison de l'avidité."

Gabriele Kuby

Des **performances** mesurables par des examens doivent constituer le **système des coordonnées régissant le progrès scolaire** dans toutes les écoles et pour tous les élèves. Le système st-gallois du "poste d'aiguillage" pourrait offrir une voie dans ce sens. Ce système des coordonnées ne doit cependant pas entraîner un nivellement des notes par le bas. Celles et ceux qui ne réalisent pas des performances suffisantes ne pourront pas être promus. Les performances scolaires doivent être **systématiquement notées**. Il faut établir deux carnets de notes par an qui seront déterminants pour la promotion ou la non-promotion. Le mode de notation doit être simple pour être compris également par des tiers.

Des examens de passage dans les branches-clés doivent avoir lieu à la fin de la troisième, de la sixième et de la neuvième année scolaire. L'échec à ces examens entraîne la non-promotion (répétition de l'année scolaire).

Le **résultat de l'examen après la neuvième année scolaire** doit influencer le **salaire de l'apprenti**. Il faut à cet effet mettre en place un système bonus/malus indépendant des notes et dont la conception reposera sur un accord entre l'école et les entreprises d'apprentissage. Grâce à ce lien établi entre le résultat de l'examen et le salaire de l'apprenti, on empêchera la dégringolade scolaire en classe terminale des élèves qui ont déjà leur contrat d'apprentissage en poche.

L'accès à **l'école secondaire** doit passer sans exception par un **examen d'admission**.

Références littéraires:

Helmut Schoeck: Ist Leistung unanständig?
Bernhard Bueb: Lob der Disziplin

Exigences de l'UDC:

Sans performance, pas de succès scolaire

- 1.1. Le fédéralisme doit être renforcé au niveau de l'école primaire, car le fédéralisme encourage la concurrence, donc la performance.**

Inversement, la centralisation est hostile à la concurrence et étouffe la volonté individuelle de réaliser des performances.

- 1.2. Les performances scolaires doivent être systématiquement notées.**

Il faut établir deux carnets de notes par an qui sont déterminants pour la promotion ou la répétition de l'année scolaire. Le mode de notation doit être simple pour être compris par des tiers.

- 1.3. Des examens de passage/examens de fin d'année dans les branches-clés doivent avoir lieu à la fin de la troisième, de la sixième et de la neuvième année scolaire. L'échec entraîne la non-promotion.** (Cet échelonnement des examens suit "l'ancien régime" des neuf années scolaires obligatoires; dans le système HarmoS, les examens de passage auraient lieu après la 5, la 8^e resp. la 11^e année scolaire.)

- 1.4. Le résultat de l'examen après la neuvième année scolaire doit influencer le salaire de l'apprenti.**

Un bon résultat entraîne un bonus, un mauvais résultat un malus. Ce **système bonus/malus** doit reposer sur un accord entre l'école et les entreprises d'apprentissage. Ce procédé empêchera la dégringolade scolaire en la classe terminale des élèves qui ont déjà leur contrat d'apprentissage en poche.

- 1.5. L'entrée à l'école secondaire exige un examen d'admission.**

- 1.6. L'école primaire est régie par le principe de la performance et non pas par celui du plaisir.**

Admettre le principe de la performance, c'est admettre la **discipline** qui, dans un premier temps, doit être exigée de l'extérieur jusqu'à ce que les jeunes s'imposent de leur propre volonté une **autodiscipline**.

- 1.7. Les règles déclarées valables doivent être justes et doivent être élaborées, au moins au degré secondaire, avec la participation des élèves.**

L'application des règles une fois admises **n'est pas négociable**.

- 1.8. Les exercices d'habileté et de techniques font partie du quotidien scolaire normal.**

Une présentation propre des travaux écrits et des notes est une exigence fondamentale dans toutes les branches.

- 1.9. Les éléments suivants exigeant de l'ordre font partie de l'enseignement:**

Exercices de concentration, calcul oral, conjugaisons, formation de phrases entières etc.

1.10. Les éventuelles mesures de soutien prises pour des élèves particuliers doivent toujours déclencher chez ceux-ci un effort supplémentaire.

1.11. Un objectif de performance dans les branches-clés doit être fixé pour chaque branche; il doit être précis et toute la classe doit l'atteindre.

Il faut accorder une grande attention à la structure des leçons. Chaque leçon doit viser et atteindre un objectif. La structure de chaque leçon doit reposer sur le triple principe "offrir quelque chose – exiger quelque chose – exercer à fond".

Notes

2.1. La volonté à l'effort des élèves s'exprimant par les travaux écrits et par la participation orale à l'enseignement doit être appréciée et notée de la même manière pour tous.

2.2. Les bulletins scolaires doivent être conçus de manière à ce que les tiers concernés (parents, maîtres d'apprentissage) puissent apprécier clairement les performances d'un élève.

Les descriptions verbeuses sur la base de "critères soft" attisent la méfiance du public à l'égard de l'école primaire.

2.3. Ni les stratégies d'apprentissage et de réflexion, ni le savoir de base ne peuvent être transmis et exercés faute d'une vérification régulière des progrès sur la base d'un plan d'enseignement ferme et substantiel.

Eloges, blâmes, punitions

3.1. L'éducation scolaire comprend aussi la reconnaissance des performances réalisées.

Il s'agit ainsi d'encourager l'attitude positive de l'élève à l'égard d'un contexte d'apprentissage ordonné, protégé et réglé. Le but est de le pousser à augmenter ses efforts.

3.2. Un manquement à la discipline doit entraîner une punition réfléchie.

Le "tarif" des punitions doit être clair. La punition doit suivre immédiatement le manquement.

Nouveaux enseignants

4.1. Les nouveaux enseignants doivent pouvoir bénéficier de manière institutionnalisée des conseils de collègues expérimentés, surtout s'ils se retrouvent devant des classes difficiles.

Education et formation ne réussissent que de concert

07 L'école publique et les parents

La responsabilité et le devoir d'**éducation** des enfants incombent aux **parents**. Une de leurs missions est d'éveiller leurs enfants à l'apprentissage. **L'école** a le devoir d'**instruire** les enfants selon un enseignement approprié à leur âge. Elle soutient ainsi les parents dans leur rôle d'éducateurs. **La formation de base consiste à savoir lire, écrire et compter**. Une école qui transmet correctement cette instruction de base crée le meilleur socle qui soit pour la formation future et la vie de chacun.

La formation du caractère est l'affaire des **parents**, la **transmission des connaissances** et l'ouverture à la culture est celle de **l'école**. Cette **double mission** des parents et de l'école ne peut pas être partagée. Si elle réussit, la mission de formation est rempli.

Force est de constater que les **enfants qui manquent d'éducation** à la maison sont moins réceptifs à l'apprentissage scolaire, contrairement aux enfants dont les parents prennent à cœur leur éducation. Pour pouvoir enseigner efficacement aux élèves, l'enseignant doit pouvoir s'appuyer sur un certain ordre intérieur, qui rend les enfants réceptifs à l'apprentissage. Les parents qui négligent ce devoir sont responsables de l'échec de leurs enfants.

0701 Education et responsabilité

Seule la **discipline de soi** peut permettre à un jeune individu de développer un sens de la responsabilité et des compétences sociales. Eduquer un enfant, c'est lui transmettre entre autres la capacité de vivre en communauté. Il doit apprendre à **respecter** les autres. La plupart des parents prennent ce devoir au sérieux et savent appliquer leur responsabilité parentale. Ils savent que la mission de l'éducation est une affaire **personnelle** que l'on ne peut pas simplement déléguer à l'Etat.

La **fonction d'exemple** des parents est capitale lors de comportements qui soulèvent régulièrement des problèmes d'éducation. Il peut s'agir par exemple de la consommation de télévision ou d'internet, de règles lors de sorties, telles que la consommation d'alcool ou de cigarettes, mais aussi le refus de drogues.

Le premier devoir d'éducation des parents, et sans doute le plus important, est celui d'**être à l'écoute** de leurs enfants. Les parents apprennent aux enfants à appréhender les choses qu'ils connaissent. Parents et enseignants veillent à l'exécution des devoirs scolaires. Les parents inculquent à leurs enfants les règles élémentaires de propreté et d'hygiène. Ils s'occupent d'eux, leur parlent, leur lisent des histoires, jouent et chantent avec eux. Ils leur achètent des jouets qui éveillent leur créativité et développent leurs capacités. Ils veillent à ce que leurs enfants se nourrissent de manière équilibrée et pratiquent de l'exercice.

Tout ceci fait partie du **domaine des devoirs et des responsabilités des parents**. L'école ne peut et ne doit pas déléster les parents de ces obligations. Les enseignants sont responsables vis à vis des parents de la formation et non de l'éducation.

0701-1 L'éducation demande du temps

Eduquer avec la tête, le cœur et la main (Pestalozzi) exige des parents et des enseignants qu'ils accordent du temps aux enfants, pour leur permettre de vivre selon leur exemple. La mission d'éducation échoue lorsque l'on tente par des moyens avant tout financiers de se débarrasser des problèmes.

0701-2 Education et liberté

L'exigence égoïste du "moi, tout, tout de suite" anéantit toute volonté d'effort. Célébrée aujourd'hui comme une recherche constante du plaisir, elle ne provoque que l'apitoiement sur soi et un besoin insatiable de consommer. Elle mène vers la dépendance et non vers la liberté.

Le but de l'éducation parentale et scolaire est de permettre aux jeunes gens de gérer leur vie en toute liberté. L'école contribue à ce but en transmettant aux élèves la matière scolaire au fil des années.

Seuls ceux qui sont aussi capables de se soumettre, de renoncer et de pratiquer une discipline individuelle trouveront le chemin de la liberté. La liberté ne signifie pas "tout pour tous". **La liberté, c'est s'affirmer dans la vie de manière confiante et responsable.**

Une société privée de valeurs

Extraits de l'exposé "Famille, éducation et école: un demi-tour s'impose" de l'ancien conseiller fédéral Christoph Blocher lors de l'assemblée extraordinaire des délégués UDC du 5 décembre 2009 à Pfäffikon (SZ)

«Ce phénomène sociétal s'est rapidement propagé à d'autres domaines de la vie pour finalement générer une société privée de valeurs. Le sens de la responsabilité est ridiculisé et la responsabilité individuelle est présentée comme une attitude antisociale. Les us et coutumes sont décriés comme surannés, notre religion et ses conceptions sont qualifiées d'intolérantes. La transmission de valeurs morales et culturelles, de modèles, de mythes, de préceptes religieux ou d'histoires bibliques est décriée comme un comportement démodé, raciste et incompatible avec la liberté d'opinion et de culte. Elle est bannie de l'école dès le jardin d'enfants.

L'intégrité a été dégradée au niveau d'un comportement petit-bourgeois; le souci de la propreté et de l'ordre dans les rues et sur les places publiques est considéré comme un défaut caractériel. La Suisse est tournée en dérision comme une idylle arriérée. Aujourd'hui, il faut être multiculturel; l'irrespect et l'indiscipline sont considérés comme des attitudes originales.

La propension à la violence et au vandalisme sont prisés comme des expressions d'une révolte justifiée contre trop d'ordre et trop de restrictions. Le refus de l'effort est un droit

accordé à ceux que l'on appelle les démunis et les exploités. Les écoliers paresseux et récalcitrants passent pour être particulièrement intelligents et imaginatifs. Tout cela a été dit et écrit si souvent que le flot uniforme des médias a fini par ne plus admettre d'autre avis. Si bien que la Suisse a commencé à avoir honte d'elle-même.

Pour justifier cette honte, il a fallu réécrire l'histoire suisse et arracher nos racines. Car une société déracinée peut être plus facilement égarée. Concrètement, cette évolution s'est par exemple traduite par la suppression pure et simple de la chaire d'histoire suisse à l'Université de Zurich. Ce qu'on aurait préféré avant tout, c'est rayer simplement la Suisse de la carte du monde. Cette volonté de déraciner les gens dès leur plus jeune âge se retrouve aussi dans la décision de renoncer dès l'école enfantine à la pratique la langue maternelle, le suisse allemand avec ses poésies et ses chants, au profit d'un allemand littéraire tronqué. Il va de soi que toutes ces mesures sont justifiées par des arguments hautement scientifiques.

Mesdames et Messieurs, il est grand temps de faire volte-face!

0701-3 L'école au service des parents

L'apprentissage acquis à l'école primaire doit aider les parents à accompagner leurs enfants sur le chemin d'une vie responsable. L'école primaire n'est pas là pour permettre aux pédagogues de tester leurs théories sur des "cobayes humains". C'est pourquoi ni l'idéologie ni les "exemples" aux motivations idéologiques n'ont leur place dans l'enseignement proposé à l'école primaire.

0701-4 Les fonctionnaires de l'instruction publique ne remplaceront jamais les parents

Idéaliser les parents et la relation parent-enfant serait une erreur. Mais la tendance de l'Etat de vouloir se substituer aux parents dès le plus petit échec de ces derniers dans l'éducation de leurs enfants relève également de la méprise. Il est important que l'école rappelle aux parents (aux deux parents!) leur responsabilité vis-à-vis de leurs propres enfants, les incite à prendre cette responsabilité au sérieux; être parents n'est pas un "boulot" comme un autre, il s'agit plutôt d'**une vocation pour la vie**, qui apporte un enrichissement à sa descendance comme à soi-même.

Aucun fonctionnaire ne peut vraiment remplacer ce travail parental – encore moins ceux qui travaillent à temps partiel. Bien que les parents mènent leur propre vie, ils sont liés à la sociabilisation de leur enfant, 24 heures sur 24, 7 jours sur 7, 365 jours par an. Non pas en s'occupant sans répit de leur descendance, mais dans l'amour, les pensées et les émotions qu'ils nourrissent à leur égard. Un amour qui permet aussi un jour de lâcher prise et de reconnaître la conduite responsable que l'on a inculqué à son enfant.

Etre parents n'est pas un travail à temps partiel, comme peut l'être celui de fonctionnaire de l'instruction publique. Cette différence est immuable.

Les cours de gestion des déchets à l'école

Il n'y a pas si longtemps, la Suisse passait pour un modèle de pays propre. Non en raison d'une quelconque directive étatique, mais parce que chacun estimait normal de débarrasser ses propres déchets.

Puis les Verts ont fait des déchets un thème politique. L'Etat a publié directive sur directive, avec, pour conséquence, une déresponsabilisation croissante des individus dans la gestion de leurs déchets. Gestion qui est devenue affaire de l'Etat, les individus payant pour ne plus avoir à s'en occuper.

En contrepartie, les écoles ont dû mettre en place des "cours de gestion des déchets". Avec pour résultat un accroissement des déchets abandonnés par les mêmes jeunes qui suivent ces cours de sensibilisation..

Les parents ne se sentent apparemment plus concernés, la "gestion des déchets" étant devenue une matière scolaire. Quant aux écoles, elles continuent de prêcher des théories sur le sujet.

Chaque jour, dans la rue et dans les parcs, nous pouvons admirer le "fruit" de ces théories ...

0701-5 L'autorité des enseignants

L'autorité des enseignants repose sur un mélange de **cohérence** et de **sollicitude**. Les enseignants forment, réagissent, guident, exercent la discipline et créent un espace propice au développement de l'indépendance. Les enseignants **guident** les jeunes gens pas à pas vers la **discipline personnelle** (même dans des situations conflictuelles). Le courage d'éduquer repose sur le courage de la discipline.

0702 La mission de l'école primaire

La transmission du savoir dès l'école primaire a pour but de préparer les jeunes gens à leur vie future, en fonction de leurs qualités et de leurs affinités, c'est-à-dire de **permettre aux jeunes gens d'embrasser leur vie et leur futur métier**. La personnalité des enseignants est essentielle dans cette tâche.

0702-1 Les bases de la formation scolaire

0702-11 La mission de formation de l'école doit être clairement défini

Former consiste à transmettre aux élève pas à pas et selon leur âge le savoir des anciens, savoir qui sera le fondement et le fil rouge dans la recherche de la maîtrise de sa propre vie: les élèves doivent apprendre "*à se reconnaître eux-mêmes et à reconnaître le monde afin d'agir avec courage*" (B.Bueb).

0702-12 Des objectifs de performance définis selon les degrés

L'école doit avant tout enseigner à tous les enfants la **lecture**, l'**écriture** et le **calcul**. Ces disciplines élémentaires sont à la base du plan d'enseignement. Les objectifs de performance sont clairement formulés dans le cadre de la mise sur pied des cours.

Chaque classe, chaque degré doit fixer ses objectifs de performance, qui serviront d'**échelle des notes**. Il est illusoire de croire que "le chemin est le but"; dans l'enseignement le but est le but. Un but qu'il faut atteindre. Pour y arriver, les cours doivent être construit correctement et transmettre la matière nécessaire pour atteindre les objectifs.

0702-13 Pas de récompense sans travail

Un enseignement efficace est un subtil mélange de **fermeté**, de **gentillesse** et de **équité**. L'école doit amener les élèves à savourer leur victoire lorsqu'ils ont atteint l'objectif défini.

Les élèves doivent comprendre qu'aucun but ne peut être atteint sans effort, sans renoncement, sans discipline, sans maîtrise de soi. Ils doivent aussi apprendre à se donner de la peine même si la récompense n'est pas matérielle ("nul bien sans peine")

"Sans les autres, l'homme ne peut être éduqué à être un homme"

Christa Meves

0702-14 Les devoirs scolaires font partie de l'école

Chaque enfant doit apprendre durant l'école primaire à faire ses devoirs, de manière propre et efficace. La "campagne" dogmatique contre les devoirs est absolument déplacée. Elle se base sur le "fait" que les enfants, dont les parents vérifient les leçons, seraient "avantagés" dans leur apprentissage par rapport à ceux dont les parents ne s'occupent pas des devoirs. Si tel était le cas, il faudrait rappeler les parents à leur responsabilité plutôt que de niveler par le bas les exigences scolaires.

0702-15 Eduquer par l'exemple

Chaque père, chaque mère, chaque maître est **toujours un exemple** pour les enfants. N'essayez pas d'être de **bons** exemples, vous en serez des **mauvais**. Les parents et les enseignants doivent être des modèles positifs. Une "éducation dénuée de valeurs" n'existe pas.

La compétence de l'enseignement repose sur **la cohérence**. Les élèves saisissent la cohérence d'un système, lorsque les objectifs à atteindre sont clairement définis et atteignables par la persévérance et des efforts continus. C'est ainsi qu'ils comprendront le rapport de cause à effet. Les jeunes sont attirés par **une vraie figure d'autorité** – qui laisse deviner le pouvoir mais aussi l'amour.

0702-16 L'éducation sexuelle est l'affaire des parents

L'éducation sexuelle est un devoir qui revient aux parents durant toute la jeunesse de leurs enfants. Même si ce devoir est parfois difficile, ce sont justement ces discussions sur des questions intimes qui renforcent les liens entre enfants et parents.

L'éducation sexuelle ne doit jamais devenir le "terrain de jeu des idéologues", comme ce fut le cas par exemple avec le "Kokoru". Par ailleurs, l'idée d'"apprendre en découvrant" n'a rien à faire à l'école.

0702-17 Les parents difficiles

Il faut d'emblée préciser qu'il n'existe que très peu de parents difficiles. La plupart des parents réussissent très bien à éduquer leur progéniture en collaboration avec les enseignants et l'école. Mais il faut reconnaître que les rares parents qui posent des problèmes nécessitent une aide phénoménale de la part du corps enseignant et de l'Etat. Il convient d'ajouter que si leur nombre est relativement faible, il est en constante augmentation.

Orientation des parents par internet

De nombreux enseignants utilisent de plus en plus les médias électroniques pour intensifier leurs contacts avec les parents, et récoltent un écho positif. Le calendrier de Google permet entre autres d'informer les parents des progrès de leur enfant. Les parents accèdent par un mot de passe à la page web de l'enseignant.

L'expérience s'avère positive: les parents utilisent ces informations et les apprécient.

Le contact avec les parents devient difficile **lorsqu'il manque à ces derniers l'autorité et le sens des responsabilités**. L'autorité fait défaut lorsque l'on attend de l'école qu'elle évite à son propre enfant toutes les difficultés qui peuvent se dresser sur son chemin et lorsqu'on ne sait pas dire "non" à son enfant. Les parents doivent comprendre que leur refus d'être un modèle pour leurs enfants est interprété par ces derniers comme un mauvais modèle. Ces parents doivent apprendre à se forger une personnalité. Il faut enfin tourner le dos à cette non-éducation que représente l'"éducation anti-autoritaire" de la génération soixante-huitarde.

Lorsque les attentes des parents à l'endroit de leurs propres enfants sont exagérées, la meilleure façon d'améliorer la qualité de l'enseignement est de **se concentrer davantage sur la transmission des connaissances** et de réduire les tâches administratives du maître de classe. Il reste que le contact avec de tels parents, dont l'éducation des enfants est lacunaire voire négligente, est de plus en plus difficile pour les enseignants. Cela d'autant plus que les exigences de ces parents à l'endroit de l'école – souvent par l'intermédiaire d'un **avocat** – sont souvent irréalistes et présentées de façon intolérable. Il ne s'agit pas ici de nier que bien des conflits entre l'école et les parents naissent de prétentions tout à fait justifiées de la part des parents. On ne peut d'ailleurs interdire à ces derniers de s'adjoindre les services d'un homme de loi pour faire prévaloir leur point de vue. Ce sont finalement les établissements les moins favorables à la compétition qui réagissent le plus mal à ce type de confrontation.

Ce qui importe dans ces cas de figure, c'est que les enseignants confrontés aux requêtes des avocats, obtiennent un **soutien ferme et sincère** – mais également un avis critique, s'il s'impose – de la part de leur direction. Il faut aussi autoriser l'enseignant concerné, parfois sévèrement attaqué, à être accompagné par la **personne de confiance de son choix** – que ce soit un collègue plus expérimenté que lui ou même un tiers.

Le nombre des parents qui se fichent éperdument de tout, lorsqu'il s'agit du comportement de leurs enfants – surtout lorsqu'ils atteignent la puberté – augmente aussi constamment. Ils attendent de l'école que celle-ci remplisse le contrat éducatif à leur place. Et ils réclament à corps et cri quand l'école n'arrive pas à faire façon de leurs rejets.

Des "**portfolios**" construits de toutes pièces et basés sur des programmes informatiques complexes, qui décrivent par le menu le travail et le comportement des élèves, ne sont pas en mesure de remplacer la responsabilité des enseignants ni de remédier aux confrontations croissantes entre école et parents. C'est l'autorité saine d'enseignants à la personnalité ouverte, qui régleront le mieux ces conflits.

Comment gérer les enfants rénitents

Le canton d'Argovie a décidé d'envoyer temporairement des enfants indisciplinés dans des ateliers d'artisanat en tant qu'aides. Les propriétaires de ces ateliers ont accepté de jouer le jeu. L'encadrement des enfants dans un cadre de travail clairement défini et orienté vers la performance n'a eu presque que des effets positifs.

0702-18 L'encadrement des enfants ne doit pas être réglementé par l'Etat

En 2009, le Département de justice et police, sous la houlette d'Eveline Widmer-Schlumpf, a essayé très sérieusement d'introduire un examen pour les personnes qui participent de près ou de loin à l'encadrement des enfants, tels que des grands-parents ou d'autres membres de la famille. Le but était d'assurer petit à petit à l'Etat le monopole dans ce domaine. Les protestations véhémentes de la population ont conduit à l'abandon de ce projet qui allait à l'encontre des familles. Si les parents doivent parfois demander à **une tierce personne** de s'occuper de leurs enfants, ils portent l'entière responsabilité du choix de cette personne – qu'il s'agisse ou non d'un membre de la famille. Personne, pas même l'Etat ne peut soulager les parents de cette responsabilité.

0702-19 Pas de cours de rattrapage dans les structures d'accueil parascolaires

Les cantons qui doivent offrir une structure d'accueil parascolaire ne doivent pas proposer une aide spéciale à l'apprentissage aux enfants qui les fréquentent, cette aide étant refusée aux enfants qui sont pris en charge à la maison. Si malgré tout la demande est là, ces offres scolaires supplémentaires doivent être proposées en dehors de la structure d'accueil parascolaire, à tous les parents et à tous les enfants, et le prix doit être le même pour tous.

Ecole et éducation: l'UDC corrige le cap

Extraits de l'exposé "Famille, éducation et école: un demi-tour s'impose" de l'ancien conseiller fédéral Christoph Blocher lors de l'assemblée extraordinaire des délégués UDC du 5 décembre 2009 à Pfäffikon (SZ)

«Longtemps – trop longtemps, sans doute – l'UDC a cédé à des prétendus spécialistes les domaines fondamentaux que sont la formation, l'éducation et l'école. Pour nous, la famille est un domaine privé où l'Etat n'a rien à faire. L'éducation des enfants est du ressort de la responsabilité individuelle des parents.

Longtemps nous n'avons pas voulu admettre que de plus en plus d'éléments de la "génération soixante-huitarde" se sont incrustés à des postes importants de l'administration et notamment dans toute l'instruction publique - au point que les conceptions désastreuses de la vie et les idéologies gauchistes de ces milieux se sont profondément enracinées dans ce secteur. Ces idéologies déterminent aujourd'hui dans une large mesure l'éducation et l'instruction publique. Elles dominent fréquemment les directions de l'instruction publique et tout le domaine de l'éducation.

Depuis quelques temps ces idéologies – propagées non seulement par la gauche et les Verts, mais aussi par des politiciens PDC et PRD – contaminent même les familles. Contrairement à ce qu'on dit, elles ne visent pas à aider les membres les plus faibles des familles, mais au contraire à remodeler ces dernières, en clair à les affaiblir, à miner la responsabilité individuelle et à installer l'Etat à la place des parents – dans la plus pure tradition socialiste.

On tente maintenant "d'harmoniser" cette tendance au niveau national afin que plus personne n'y échappe. L'école intégrative veille à ce que l'idéologie passe avant la performance. Les écoles spéciales sont supprimées. La garde des enfants est contrôlée par l'Etat dès la naissance. Cette évolution nous éloigne de la société libérale basée sur la responsabilité individuelle pour nous mener vers la conception socialiste de l'homme, vers la collectivisation, vers l'Etat omniprésent. Mesdames et Messieurs, nous devons reprendre les commandes, nous devons corriger ce cap funeste!

Récemment le président de la Société suisse des enseignants a parlé d'un ton sentencieux aux Suissesses et aux Suisses: "L'école ne doit pas être politisée. La politique ne doit pas toucher à l'école", a-t-il clamé. Il va de soi qu'il visait uniquement l'UDC, car aussi longtemps que l'école était la chasse gardée de la gauche, personne ne se plaignait de l'influence de la politique. Mais Monsieur le Président des enseignants suisses oublie une chose essentielle:

L'école est aussi l'affaire de nous autres parents qui veillons aux intérêts de nos enfants! L'école n'est pas le pré carré des bureaucrates de gauche!"

Les principes de la discipline et de l'ordre

La détresse actuelle de la formation en Suisse est la conséquence directe de la détresse de l'éducation.

- Les parents sont responsables de l'éducation.

Les parents créent les conditions nécessaires, pour que leurs enfants deviennent capables de **vivre en bonne intelligence en classe** – condition indispensable à l'apprentissage et à des cours dignes de ce nom. Il revient aux parents d'accompagner ainsi leurs enfants durant toute leur scolarité.

Eduquer leurs enfants signifie pour les parents d'une part leur inculquer le goût de la **performance** et d'autre part les encourager à **participer en classe dans un esprit de camaraderie**.

- L'autorité et la discipline sont les points cardinaux de l'éducation.

L'éducation ne mène à la réussite que si les enfants et les écoliers comprennent dès leur plus jeune âge que l'**autorité** et la **discipline** sont une **boussole** de la vie. L'école n'exige jamais une "obéissance aveugle". Mais elle ne tolère pas non plus le laisser-faire sans limites. Car les deux extrêmes vont à rebours de l'éducation qui sied à des jeunes gens et rendent impossible la transmission des connaissances.

- Le vandalisme et la violence ne sont pas des peccadilles. Ils n'ont pas leur place à l'école.

Les parents portent l'entière responsabilité pour les faits et gestes de leur progéniture mineure – d'un point de vue éducatif et matériel.

Les jeunes gens violents de nationalité suisse doivent le cas échéant être envoyés (aux frais de leurs parents) dans des **établissements de rééducation**. Quant aux **enfants étrangers** ils doivent être **expulsés** de Suisse – le cas échéant avec leurs parents. Et ce d'autant plus si les parents en question ont ouvertement négligé l'éducation de leurs enfants.

0703 Rejet de l'éducation

Le **bien-être apparent**, mais aussi les effets de l'**immigration** massive ont érodé le respect de l'autorité, l'amour du travail et la discipline. Ces valeurs ont par ailleurs souvent été dénigrées. Ce qui a entamé la volonté de nombreux parents d'éduquer leurs enfants, des parents qui se sont sentis abandonnés. Ce phénomène a porté un coup au travail éducatif mené naturellement dans le cadre familial avant même la scolarisation des enfants. La volonté d'encourager leurs propres enfants à acquérir de nouvelles connaissances avant leur scolarité s'est émoussée chez une grande partie des parents.

De ce fait l'école d'aujourd'hui est de plus en plus souvent confrontée à des élèves qui ne répondent pas aux exigences les plus élémentaires, indispensables au bon fonctionnement de l'école. Et la qualité de l'enseignement s'en ressent.

Pour répondre à cette évolution néfaste, il faut retenir ce qui suit: l'école obligatoire ne signifie pas que l'école publique doive accepter chaque enfant ou chaque adolescent. Le **caractère obligatoire** se rapporte à l'**offre de formation gratuite**, à l'obligation de l'école publique de scolariser les enfants. En revanche il n'existe pas l'obligation d'enseigner un enfant récalcitrant et perturbateur. Le cas échéant il s'agira de trouver une solution alternative aux frais de parents.

Il ne faut jamais perdre de vue que l'**école publique** a avant tout le devoir d'offrir à chaque enfant, qui lui est confié, un cadre approprié au travail scolaire. Si un élève anéantit volontairement ce cadre par son comportement, l'école donnera la priorité au suivi des enfants qui souhaitent apprendre, plutôt qu'à ceux qui ne pensent qu'à détruire. Les parents sont responsables de ce que leurs enfants fassent preuve en classe d'une attitude respectueuse.

0703-1 Folie destructrice et violence

De nombreux jeunes gens, qui ne reçoivent pas d'éducation dans le cadre familial, développent à l'école comme en dehors une **agressivité** dont l'ampleur est effrayante. A l'école primaire cette agressivité est encore principalement tournée vers les objets (destruction absurde de matériel scolaire ou de jeu). Avec l'âge ces jeunes gens sans éducation et sans repères, s'en prennent alors à leurs camarades de classe, à des passants au hasard ou même à leurs enseignants. Si on laisse faire davantage, il arrivera un moment où il deviendra tout simplement impossible de donner des cours dans les établissements concernés. L'Allemagne nous offre déjà le spectacle pitoyable de telles écoles.

Il faut le dire clairement: tout dommage causé par la folie destructrice d'un élève, est à mettre entièrement à la charge de ses parents.

L'UDC réclame

1. **Il faut redonner le goût du travail grâce à la mise en concurrence des élèves.**

Les exhortations et les appels ne ramèneront pas à eux seuls le goût pour la performance à l'école. Si l'on veut mettre un terme à la déliquescence actuelle du système scolaire il convient de réintroduire des situations de compétition entre écoles et au sein même des écoles. Et c'est précisément pour atteindre ce but qu'il faut laisser aux maîtres suffisamment de liberté d'action.

2. **La responsabilité des parents ne peut être déléguée.**

Chaque enfant a le droit à l'attention, à la responsabilité et à l'autorité de ses parents, c'est-à-dire à grandir dans un "cadre familial protecteur". Le **père et la mère** sont tous deux ses parents; ils portent donc conjointement l'entière responsabilité de leurs descendants jusqu'à ce que ceux-ci aient atteint la majorité.

Le culte du "partenariat domestique à durée déterminée" doit – du moins lorsqu'il y a des enfants en jeu – enfin être démasqué. De même que l'admiration et les avantages accordés aux mères célibataires. Au lieu de cela il s'agit de mettre en évidence sans relâche la **responsabilité inaliénable des deux parents pour leur progéniture** – du moins jusqu'à ce que celle-ci ait atteint la majorité.

Il est inadmissible de vouloir simplement se décharger sur l'**Etat** des **conséquences d'une éducation indolente**. Ceux qui se déroberont à leur responsabilité doivent au moins assumer entièrement les dommages matériels induits par leur comportement.

C'est surtout au sein de la **famille** que les enfants apprennent à **se comporter en société**, et non dans les structures collectives (crèches, garderies, etc...). Et ce d'autant plus dans les familles où les deux parents se soucient et se sentent responsables de leur enfant. C'est au sein de la famille que réussit en particulier l'*"éducation morale vers une plus grande responsabilité personnelle"* (Notker Wolf). Une éducation qui permet aux jeunes gens de saisir que c'est par **son propre travail** et non en dépendant des services sociaux que l'on réussit sa vie.

3. **Sans autorité et sans discipline pas de réussite scolaire!**

Le règlement disciplinaire fixé par le maître dans le cadre du règlement scolaire vaut pour tous les élèves. Il garantit des cours ordonnés pour tous.

4. Les parents doivent porter l'entière responsabilité des mesures de correction de leur progéniture.

Si l'on est contraint d'introduire des mesures de correction pour des élèves, qui ne sont plus admis dans les cours normaux pour des raisons disciplinaires, il convient de faire porter l'**entière responsabilité, surtout financière**, aux parents. En cas de précarité de la famille, il est possible d'ordonner des mesures d'utilité publique en faveur de l'école ou de la collectivité.

La **mise à l'écart** – d'abord limitée dans le temps, puis illimitée en cas de récidive – de l'école publique des **élèves indisciplinés**, doit être possible, mais toujours aux frais des parents.

5. Il convient d'octroyer aux écoles les moyens juridiques de forcer si nécessaire les parents à se rendre aux convocations des maîtres.

Le minimum serait de prévoir une leçon de droit de la part des autorités à l'intention des parents négligents. Cela aurait l'avantage de faire comprendre à ces parents qu'ils auront à supporter toutes les conséquences négatives (financières aussi) de leur négligence en matière d'éducation. En outre des parents ne se présentant pas aux soirées de parents d'élèves devraient pouvoir être amendés.

6. Il convient de créer un processus de recours précis contre les décisions de redoublement ou de promotion.

Il faut que les écoles puissent s'appuyer sur des règles qui – comme pour les arbitres dans le sport – leur donnent, en matière de gestion scolaire, la possibilité de rendre une décision ultime, décisive et inattaquable. Cela aurait comme conséquence naturelle la **revalorisation des maîtres, de leur responsabilité et de leur autorité**. Ce point n'est toutefois réalisable que si les objectifs scolaires et les performances sont clairement définis.

08 Il faut maîtriser la langue avant la scolarisation

C'est en particulier dans les villes et les agglomérations que les **enfants étrangers** pèsent sur le système scolaire **avec leur méconnaissance de la langue** du pays. Ces enfants, issus de pays divers et de cultures très différentes, **freinent de manière inacceptable** les progrès des enfants maîtrisant la langue de cours dans leur classe.

Les élèves qui – indépendamment de leurs connaissances linguistiques – sont attribués à ces classes, ne connaissent **pas d'égalité des chances**. Les lacunes de langue entravent la transmission des connaissances de façon bien trop importante. Les familles germanophones, en l'occurrence les parents, désertent les quartiers, dans lesquels des classes peu homogènes mettent des écueils en travers du cursus scolaire de leurs enfants. La **ghettoïsation** de quartiers connaissant ces problèmes de langue à l'école devient dès lors inévitable. A Bâle on a vu éclore des projets calqués sur le modèle américain du "busing" (la répartition en bus des enfants allophones dans les divers établissements scolaires d'une ville ou d'une région), un emplâtre sur une jambe de bois qui ne réglera rien au fond du problème.

Le projet, qui demandait l'introduction de cours de langue intensifs destinés aux enfants allophones **parallèlement aux cours "normaux"**, est un **échec**.

Il n'en demeure pas moins que l'acquisition et la pratique de la langue restent la clé du succès scolaire. Le chemin vers l'intégration dans la classe passe par la maîtrise de la langue. **Sans maîtrise de la langue il n'y a pas d'égalité des chances**.

0801 Il est urgent d'agir

Ceux qui se voilent la face devant des développements aussi inquiétants, participent à la déliquescence de l'école publique. Les parents des élèves qui se trouvent dans les classes concernées, n'hésitent plus – s'ils en ont les moyens – à inscrire leur progéniture dans des écoles privées (une voie que décida même d'emprunter à un moment la directrice de l'enseignement public zurichois) – ou alors à déménager. Il ne reste alors dans ces écoles publiques plus que les étrangers ou les enfants peu encadrés par leurs parents, voire totalement abandonnés à eux-mêmes. Le niveau de telles classes et la réputation de leurs établissements, et enfin celui de tout le système scolaire public, baisse alors de façon irrémédiable.

0802 La voie de la raison

La maîtrise de la **langue courante** du lieu de domicile est **indispensable à la réussite scolaire**. Et tout romantisme multiculturel serait ici déplacé. L'égalité des chances ne peut exister que si les lacunes de langue les plus criantes des enfants étrangers sont comblées avant leur scolarisation. Cela est d'autant plus vrai pour les jeunes gens arrivant en Suisse à l'**âge** de commencer l'**école secondaire**. Sans apprentissage intensif de la langue avant le début des classes ces jeunes étrangers n'auront aucune chance au moment de chercher une place d'apprentissage. Et le cercle vicieux du désœuvrement, de la violence et de la criminalité commence bien souvent avec la frustration d'être exclu du marché de l'emploi.

Cette frustration est d'autant plus palpable chez les jeunes gens arrivés tardivement en Suisse et souffrant, en plus de leur déficit linguistique, de lacunes de culture générale (il est des cas d'enfants immigrés n'ayant jamais fréquenté de véritable structure scolaire dans leur pays d'origine). Souvent ces carences amènent les jeunes gens concernés à adopter le "langage de la violence". La violence remplace alors le langage et mène à un cercle vicieux. Au contraire l'apprentissage de la langue permet une **intégration** plus rapide et plus durable des enfants étrangers.

Les **enfants d'âge préscolaire** posent moins de problèmes. L'obligation de suivre des cours de langue à partir de l'âge de trois ans, comme elle a été introduite à Bâle à grand fracas, résout une partie du problème, mais ne doit pas nous détourner du problème principal, autrement plus difficile à résoudre, que représentent les jeunes gens arrivés en Suisse à un âge plus avancé.

Le seul remède à ce problème tient en une phrase: "**Il faut maîtriser la langue du lieu avant la scolarisation**".

0803 La Suisse a des racines chrétiennes

L'école publique n'a pas à occulter le fait que la Suisse et les Suisses ont des racines chrétiennes, qui influent sur leur façon de penser et d'agir. **C'est un état de fait que les immigrés doivent respecter**. Et ces racines chrétiennes de la Suisse doivent être cultivées à l'école publique. Il n'est pas question que les traditions et les fêtes chrétiennes soient escamotées à l'école obligatoire. Et l'on doit exiger des enfants étrangers qu'ils connaissent ces racines chrétiennes et les usages qui en découlent, même si leurs parents sont d'une confession différente. Enfin il est exclu d'accorder des dispenses à l'école publique que ce soit pour une heure (cours de natation par exemple) ou pour des journées entières, comme dans le cas de fêtes religieuses.

"Dans le secondaire il n'y a plus d'espoir..."

Le président de l'association zurichoise des enseignants du secondaire estime qu'il faudrait pouvoir discuter ouvertement de la proposition de l'UDC.

Urs P. Loosli, 56 ans, se retrouve tous les jours confronté à un problème de langue d'un genre particulier: les élèves de sa classe à Dietikon, une banlieue de Zurich, parlent italien, tamoul, suisse allemand et diverses langues slaves. "Des 22 élèves que j'enseigne, seule la moitié ont l'allemand pour langue maternelle" confie-t-il. Ce qui ne l'empêche pas de faire un bon travail avec sa classe multiculturelle. "Mais il est vrai que les choses étaient plus compliquées dans le passé". Urs Loosli souligne que le problème de la langue ne se limite pas à quelques matières: "Si un élève ne maîtrise pas la langue, il sera pénalisé partout. Il ne suivra pas dans les cours de biologie ou sera incapable de comprendre un énoncé de mathématiques".

*Cet enseignant de longue date officie également dans une classe plus difficile: "Là, il y a un élève qui me comprend à peine". En tant que président de l'association zurichoise des enseignants du secondaire Urs Loosli recueille les nombreux témoignages de ses collègues. C'est pourquoi il sait que le problème de la langue est omniprésent dans les écoles de Suisse alémanique. "Lorsque de tels cas se multiplient dans une classe, il devient impossible de donner un cours utile à tous. Et chacun en pâtit". Avant de poursuivre: "Un élève qui atteint l'âge d'entrer à l'école secondaire sans avoir les connaissances linguistiques adéquates n'a aucune chance d'être accepté dans une classe ordinaire. **Le système actuel est trop confiant dans les possibilités d'intégration**".*

C'est pourquoi Urs Loosli estime que la proposition de l'UDC (acquisition de la langue avant la scolarisation) va dans la bonne direction: "Il est utile à tous que les immigrés aient de meilleures chances d'intégration. Je suis du reste en faveur de la mise en place d'objectifs scolaires clairement définis".

Urs P. Loosli, président de l'association zurichoise des enseignants du secondaire, répondait le 25 mai 2008 aux questions du SonntagsBlick dans un article de Benno Kälin

L'UDC réclame

1. L'apprentissage intensif de la langue courante par les enfants étrangers durant une année est une mission d'intégration des pouvoirs publics.

Les enfants allophones d'immigrés doivent être encadrés dans l'apprentissage de la langue par les pouvoirs publics durant une année au plus avant leur scolarisation. Ce n'est qu'après que doit se décider l'intégration des élèves dans une classe ordinaire.

2. Les classes ordinaires ne doivent recevoir que les élèves pouvant attester de bonnes connaissances linguistiques.

3. La répartition dans les classes et l'attribution d'un élève à une classe ordinaire ne s'effectue pour les enfants étrangers qu'à l'issue de la formation linguistique intensive.

L'attribution à une classe tient compte de l'âge du nouvel élève arrivant de l'étranger, mais aussi de ses connaissances scolaires générales. A l'issue de la formation linguistique le niveau de langue doit être homogène dans la classe ordinaire, à laquelle l'enfant d'origine étrangère est attribué.

4. Les parents des enfants immigrés doivent s'engager à ce que leurs enfants suivent régulièrement les cours de langue qui leur sont offerts.

Les cours de langue intensifs financés par les pouvoirs publics et dont la durée n'excède pas une année font partie intégrante de la scolarité obligatoire pour les enfants d'origine étrangère. Les parents s'engagent à ce que leurs enfants assistent à tous les cours. Ces mêmes parents doivent d'ailleurs explicitement approuver ces cours de langue comme une mesure d'intégration en faveur de leurs enfants.

Si les cours ne sont pas suivis de façon assidue, ceux-ci ne sont plus pris en charge. Ils sont alors à la charge des parents.

5. Le succès ou l'échec des cours intensifs de langue doivent avoir des conséquences sur l'autorisation de séjour de toute la famille.

Les cours de langue intensifs pour élèves étrangers est une mesure d'intégration des pouvoirs publics, pour laquelle le concours et le soutien des parents est indispensable. Les parents étrangers qui ne soutiennent pas leurs enfants dans leur processus d'intégration ne doivent pas obtenir d'autorisation de séjour en Suisse. Il convient donc d'**annuler les permis de séjour de toutes les familles qui ne se montrent pas coopératives ou désireuses de s'intégrer**, ainsi que de toutes celles qui font preuve d'indifférence face à la mauvaise volonté de leurs enfants.

6. Dans toutes les écoles la langue de récréation doit être celle de la région.

On évite ainsi la formation de ghettos et de groupes de jeunes étrangers – une mesure d'intégration importante qui mérite le soutien des parents.

7. Les règles scolaires sont valables pour tous les élèves!

Les cours sont régis par les mêmes droits et devoirs pour tous – indépendamment de la religion et du sexe des élèves. Il en va de même des cours d'éducation physique (gymnastique, natation). La Suisse se réfère dans sa constitution à ses racines chrétiennes. C'est un point que tous les immigrants se doivent de respecter, au même titre que la Suisse respecte la liberté de confession de tous ses habitants. Il serait incongru de renoncer dans le cadre de l'école publique aux fêtes et aux traditions chrétiennes (par exemple accompagner les fêtes de Noël par des chants de Noël).

8. L'arrêt du Tribunal fédéral concernant le caractère obligatoire du cours de natation ("Arrêt de Schaffhouse"), qui privilégie clairement l'intégration par rapport aux considérations religieuses, doit être appliqué dans toutes les écoles de Suisse.

09 Cycle élémentaire

Dans le cadre de la réforme aigüe qui touche l'enseignement, menée tambour battant par des théoriciens de l'école – souvent peu compétents dans leur métier d'enseignant – l'école enfantine et primaire est devenue les terrains d'expérimentation favoris des réformateurs. De nombreux cantons connaissent actuellement des expériences coûteuses, ponctuées d'appréciations intermédiaires et couronnées en 2010 par une évaluation finale provisoire, visant à tester différents modèles d'écoles enfantine et primaire. Le résultat est un entrelacs de plus en plus confus d'expériences scolaires. Et l'on attend toujours – en vain – une évaluation définitive et compréhensible des tests. Il n'est pas rare de voir de simples expériences être décrétées "modèles", dont l'application est soudain urgente – alors même que ces modèles ont peu de "résultats" probants à offrir. Le projet de **retirer l'éducation préscolaire aux parents** s'est trop souvent avéré être **motivé par l'idéologie plutôt que par des considérations professionnelles**.

0901 Expériences menées à l'école enfantine et primaire

Les idéologues parmi les réformateurs de l'enseignement s'orientent à des modèles, qui passent à côté des enfants et qui entraînent sans égards les enseignants dans leurs expérimentations, contraires à leur pratique quotidienne. Il convient donc de le dire une fois pour toutes: **les enfants en âge d'entrer à l'école enfantine ne doivent pas être considérés comme des cobayes servant à tester des théories fumeuses**. Ces jeunes êtres ont besoin d'amour et d'attention, que doivent leur offrir en premier lieu leurs parents. C'est là qu'ils puisent la confiance nécessaire pour affronter la vie.

Il est étonnant de voir ces réformateurs du système scolaire reconnaître les qualités de l'école enfantine traditionnelle, et s'obstiner pourtant, pour des raisons idéologiques, à vouloir en faire un degré de l'école obligatoire. Une **nouvelle organisation du système scolaire ne remplacera jamais la mission éducative des parents** dans les premières années de vie d'un enfant. Le mélange des genres, qui vise à inclure quatre voire cinq années dans une seule et même école primaire, avec ses objectifs scolaires, néglige le développement, les centres d'intérêts et les besoins des plus jeunes. Bien entendu les enfants les plus forts surmonteront les difficultés qui en découlent. Mais les plus timides, les plus réservés ont aussi droit à la sécurité que doit offrir l'école enfantine.

Il doit être mis un terme aux tentatives répétées de la bureaucratie scolaire de justifier son existence en compliquant l'organisation de l'école et en se lançant dans des excès de planification, le tout aux frais des contribuables. Les jeunes enfants ne doivent pas servir de cobayes à des expériences pseudo-pédagogiques.

0902 L'école enfantine

L'école enfantine ne prévoit **pas d'objectifs contraignants à atteindre**. Ce qui n'empêche pas les enfants d'y apprendre que dans une communauté scolaire la vie répond à certaines règles. Ils doivent se conformer à un **ordre extérieur**, qui les aide à trouver leur **ordre intérieur**. L'école enfantine utilise pour ce faire un **fondement**, que les **parents** ont déjà posé dans l'éducation de leur tout jeune enfant, à savoir

- apprendre à leur enfant la **punctualité** et le maintien d'un **ordre extérieur**;
- habituer leur enfant à un **déroulement organisé de la journée**, avec des repas à heures fixes et une heure de coucher bien établie (sans télévision!);
- apprendre à leur enfant à mettre et à enlever son manteau ou sa jaquette et à les suspendre correctement;
- habituer leur enfant à **saluer**, à **remercier**, etc.;
- apprendre à leur enfant à aller seul aux **toilettes**, à se laver les mains et les dents après le repas, à lacer seul ses chaussures, etc.;

A l'**école enfantine** les enfants s'approprient de nouvelles aptitudes:

- ils s'habituent au fait qu'ils ne sont **pas seuls** au monde et ne sont pas toujours le centre d'intérêt, qu'ils doivent avoir des **égards** pour les autres enfants. Ils apprennent à mieux se percevoir eux-mêmes et par rapport aux autres enfants du groupe.
- ils apprennent à appréhender la nouveauté avec curiosité et à se forger progressivement une certaine **attitude face au travail**. Ils apprennent à terminer ce qu'ils ont commencé. Ils développent leur volonté d'apprendre.
- à l'école enfantine les enfants entrent en contact avec les fondements de notre **culture**. Ils découvrent avec l'aide de leur maîtresse leurs sentiments et le monde affectif.
- ils développent une certaine **dextérité**, apprennent à utiliser certains outils (comme une paire de ciseaux par exemple), développent leur mobilité pour pouvoir se tenir en équilibre ou faire des culbutes.
- ils apprennent à reconnaître leurs **aptitudes**.
- ils commencent à **se motiver eux-mêmes à apprendre** et découvrent leurs premières capacités intellectuelles, en apprenant des associations simples, à compter jusqu'à dix, à jouer aux dés, à reconnaître des dessins et à les terminer, à classer des couleurs et à les nommer, à réciter de petits poèmes et à raconter des histoires.
- les jeunes enfants s'approprient petit à petit un **vocabulaire de base** pour l'usage quotidien; ils commencent à mener de petites expériences (les objets qui flottent, et ceux qui coulent), reconnaissent leur **environnement** (le soleil, la lune, les étoiles, la pluie, le froid, les saisons, les fêtes, les rituels, les jours particuliers); ils apprennent à s'orienter à l'intérieur de l'école, dans les environs de celle-ci et sur le chemin de l'école.

C'est en s'appropriant ces aptitudes et cette adresse que les enfants deviennent **aptés à la scolarisation**.

Aptitude à la scolarisation

"La scolarisation des enfants n'a pas été fixée à l'âge de sept ans de façon arbitraire. Des tests de maturité ont en effet prouvé que c'est l'âge idéal de scolarisation pour la plupart des enfants. Même en Finlande, qui semble aujourd'hui être la référence absolue en la matière, les enfants sont scolarisés à sept ans.

Du fait que le développement cérébral est encouragé tant par les expériences physiques que mentales, il est important que les enfants soient à l'air libre et puissent grimper, se balancer et faire quelque chose de créatif de leurs mains. C'est par la "préhension" que les enfants arrivent à la "compréhension" et finalement au "sens". Et ce sont les parents qui sont les mieux à même d'accompagner leur enfant dans ce processus. Car dans un groupe d'enfants il n'est pas toujours possible de laisser chacun se balancer, grimper ou faire ses premières expériences aquatiques à sa guise. Il faut un encadrement individuel, comme seuls les parents peuvent l'offrir.

***Mais le plus important avant la scolarisation est l'apprentissage de la langue.** Il est faux de prétendre que c'est parmi d'autres enfants que les enfants apprennent le plus vite une langue. Car même des parents sans éducation supérieure peuvent prendre le temps de répondre aux mille et une questions de leur enfant et ainsi le faire progresser. Laissons aux enfants ce temps de la découverte de soi, que l'on ne connaît qu'une fois dans sa vie. C'est une étape nécessaire au développement équilibré des êtres humains. Ce n'est que lorsque cette phase de développement est achevée que peut débiter la phase de la socialisation.*

Si les enfants sont contraints trop tôt de s'intégrer dans un groupe, ils développeront avant même la scolarité obligatoire une attitude de couard ou alors de fonceur, selon leurs prédispositions. Ce n'est que lorsque les enfants ont construit leur estime de soi et acquis une certaine assurance qu'ils peuvent s'intégrer dans un groupe et écouter les autres, en mettant de côté leurs propres besoins".

Sabina Geissbühler-Strupler, députée, Herrenschwanden BE
Assemblée des délégués UDC, 23 août 2008

0903 L'éducation: la condition préalable à la réussite scolaire

Ce n'est que lorsque l'école primaire aura ressuscité le lien entre formation et éducation, qu'elle en tiendra compte et qu'elle bâtira sur celui-ci, qu'elle retrouvera la reconnaissance qui était la sienne jadis. Ce ne sont pas les méthodes ou les astuces didactiques qui assurent la réussite scolaire. Ce sont la personnalité et la **qualité des enseignants** qui sont primordiales. Mais le plus important pour la réussite scolaire est la **présence émotionnelle dans l'éducation**. Les enfants, qui connaissent une véritable sécurité affective à la maison, ont de meilleures performances à l'école. Et bien que le débat public ne porte guère que sur la prise en charge extrascolaire des enfants, ce sont les parents qui sont et qui restent les figures marquantes aux yeux de leurs enfants.

0903-1 Dépasser les incertitudes de l'éducation

Le temps de l'anti-pédagogie semble révolu. Mais il demeure des incertitudes très répandues sur les questions touchant à l'éducation. De nombreux responsables de l'enseignement hésitent à avoir des **exigences** raisonnables et équitables face aux enfants et aux jeunes. Ils sont nombreux à ne pas vouloir appeler un chat un chat ou à faire preuve de courage dans le débat sur l'éducation et à appliquer les règles édictées – alors que c'est précisément ce qui importe dans le domaine de l'éducation.

Les enfants n'apprennent pas l'endurance, la fiabilité, la diligence et le respect tout seuls. Il faut l'éducation des parents et l'aide des enseignants, pour que ce processus se développe chez eux.

Le "retour à la famille" signifie:

Le devoir d'éducation est effectivement du ressort de la famille,

- que ce soit dans les familles à enfant unique,*
- ou dans les familles monoparentales.*

0903-2 Anciennes et nouvelles vertus

Les systèmes traditionnels de valeurs – même s'ils ont souvent été dénigrés par le passé – restent toujours une base importante pour de bonnes performances à l'école. **Le pouvoir de concentration et l'attitude face au travail** sont décisifs dans la réussite scolaire. Les jeunes gens qui n'ont jamais appris à écouter attentivement et à soumettre leur façon de travailler à un certain ordre, auront beaucoup plus de risques d'échouer dans des tâches exigeantes. Vraisemblablement ils ne développeront pas non plus une attitude sociale adéquate. Les travaux de groupe en classe tournent au chaos, lorsque certains élèves n'ont pas intériorisé les bases de la collaboration constructive. L'école doit donc pouvoir bâtir sur des fondements établis par les parents.

Les systèmes modernes de valeurs comme la responsabilité individuelle et les compétences sociales présupposent, consciemment ou inconsciemment, que les enfants disposent tous d'une **discipline** propre – ce qui n'est pas le cas. Dans un monde régi par l'individualisme à l'extrême et une consommation frénétique, il est important de s'impliquer davantage dans l'éducation des enfants, jusqu'à ce que ceux-ci sachent apprendre. Fixer des objectifs éducatifs ambitieux est une bonne chose, mais lorsque l'on oublie de soigner dès le plus jeune âge des vertus élémentaires, l'éducation idéale reste un vœu pieux. **Les nouvelles vertus ne s'épanouissent que sur les fondations des plus anciennes.**

Il faut encourager les parents à prendre plus de responsabilités en matière d'éducation. La théorie du laisser-faire intégral proposé il y a quatre décennies n'a pas porté ses fruits et a aujourd'hui, dans notre société consumériste, des conséquences très négatives.

Source: Le chapitre 0903 "L'éducation: la condition préalable à la réussite scolaire" s'inspire d'articles parus dans divers journaux et rédigés par Hanspeter Amstutz, Conseil pour l'éducation du canton de Zurich

0903-3 Scolarisation prématurée

La scolarisation précoce des enfants est aujourd'hui à **la mode**. Les capacités d'acquisition chez l'enfant – entend-on dire souvent et sans distinction – sont beaucoup plus importantes entre l'âge de deux et cinq ans. Mais on n'évoque jamais la question de savoir si la transmission toujours plus tôt et de façon toujours plus concentrée de matière scolaire est vraiment la meilleure réponse face à la "capacité d'acquisition" de savoir des enfants.

La **science** en tous les cas ne confirme pas les avantages de la scolarisation précoce. **Margrit Stamm**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Fribourg, a étudié la scolarisation précoce et est arrivée aux conclusions suivantes:

1. En Allemagne les enfants scolarisés trop tôt ont **cinq fois plus de risques de redoubler** durant leur scolarité que les enfants scolarisés normalement.
2. Les enfants scolarisés plus tôt ont de **moins bons résultats** par la suite que les enfants scolarisés plus tard.
3. **La Finlande** a obtenu les meilleurs résultats dans le cadre de l'étude Pisa, bien que dans ce pays nordique les enfants ne gagnent les bancs d'école qu'à l'**âge de sept ans**.
4. Dix cantons suisses alémaniques et le Liechtenstein ont mené une expérience concernant le **cycle élémentaire** (scolarisation à quatre ans). Le résultat est net: au lieu d'assurer l'égalité des chances, les maîtres ont incité les enfants de familles privilégiées à lire et à calculer, alors qu'ils ont attendu plus longtemps avec les enfants d'immigrés et/ou issus de familles ayant un niveau de formation peu élevé. Conclusion: **le fossé entre "bons" et "mauvais" élèves** se creuse encore **plus tôt** qu'avec le système actuel.

Enfants de l'Etat»

Question de principe sociale

"Au Parlement il existe des courants qui voudraient obliger les cantons à proposer une offre complète d'encadrement pour la petite enfance. Le processus d'harmonisation du système scolaire leur sert d'exemple.

Depuis que les politiciens fédéraux ont découvert il y a quelques années la famille comme thème politique à la mode, ils nous livrent une idée bien intentionnée après l'autre. De nombreuses propositions ont été faites, certaines traduites en faits, comme le financement des crèches par la Confédération jusqu'au début 2011 ou l'augmentation des allocations pour enfants à 200 francs dans toute la Suisse. (...)

Le Parlement étudie actuellement d'autres propositions. C'est ainsi que plusieurs initiatives parlementaires sont actuellement pendantes à la Commission sur la formation du National, qui entendent obliger les cantons à proposer une offre d'encadrement répondant aux besoins des enfants, du bébé à la fin de l'école obligatoire. (...)

Il reste à l'ordre du jour ... la question de l'offre d'encadrement des jeunes enfants. Mais dorénavant ce sujet ne devrait plus être du ressort de la Commission de l'éducation mais de celle de la sécurité sociale.

La mise en œuvre exacte de ce projet est encore incertaine. Ce qui est sûr c'est que la Confédération ne pourrait contraindre les cantons à créer de nouvelles places de crèche que sur la base d'une nouvelle norme constitutionnelle. Selon Jacqueline Fehr il faudrait s'inspirer pour cela de l'article constitutionnel sur l'éducation: la Confédération pourrait alors intervenir si les cantons ne s'engageaient pas suffisamment eux-mêmes dans l'encadrement des enfants d'âge préscolaire. Comme on le voit avec HarmoS, c'est-à-dire la mise en œuvre de l'article constitutionnel sur l'éducation, la Confédération n'aurait pas l'obligation de participer financièrement.

Les avis sont toutefois partagés sur la question de savoir si la Confédération devrait effectivement avoir le pouvoir de contraindre les cantons en matière de politique de la petite enfance – et à juste titre. D'une part en effet il existe aujourd'hui déjà de nombreuses structures d'accueil pour les jeunes enfants – on ne peut donc pas parler ici de situation d'urgence qui exigerait des mesures extraordinaires. D'autre part il serait problématique d'un point de vue fédéraliste que la Confédération se mêle de questions aussi locales que la construction de crèches (ce qu'elle a par ailleurs déjà fait avec le financement de celles-ci). Mais il s'agit surtout d'une question de principe sur le plan social. De nombreux parents verraient dans l'extension de l'encadrement public, une velléité de retirer les jeunes enfants à leurs parents et de rendre un jour le jardin d'enfants obligatoire sous le prétexte de l'"encouragement précoce à l'apprentissage"".

Extraits de "Gesamtschweizerische Harmonisierung auch für Babys?" in NZZ, 25 juin 2008, no. 146

Les partisans de la scolarisation précoce considèrent les enfants comme un investissement

Extraits d'un "point de vue" paru dans la NZZ am Sonntag de Peter Ruch (jadis pasteur à Schwerzenbach, aujourd'hui à Küsnacht am Rigi)

Quiconque se penche sur l'époque actuelle ne peut éviter de s'interroger pour savoir si celle-ci est aussi une époque de décadence. Au vu de la politique de la formation qui prévaut dans le canton de Zurich, il est difficile de répondre par la négative. Il est vrai que la question du bien-être des enfants est à l'origine de nombreuses innovations, imposées par la direction de l'enseignement public durant 15 ans: semaine de cinq jours, classes mixtes pour les activités manuelles, français dans les petites classes, suppression partielle des activités manuelles, anglais dans les petites classes, horaires bloc, horaires continus, suppression de l'étude de la Bible, réintroduction sous la forme de cours de religion, encadrement intégré, autonomie partielle, suppression des carnets de notes, cours à plusieurs classes, importance toujours croissante du système des enseignants spécialisés et école à compétences élargies.

Si l'on passe en revue cette liste on ne trouve pas un seul élément qui aurait été étudié du point de vue des élèves. Les innovations répondent principalement aux intérêts des parents, des politiques en charge de l'enseignement, de certains enseignants ou de l'administration. C'est ainsi que le regroupement de la première primaire et des classes enfantines est censé revaloriser le métier de jardinière d'enfants. Le français et l'anglais dans les petites classes est nécessaire pour redorer le blason des politiques. Le système des enseignants spécialisés dans le primaire est adapté à des cours taillés sur mesure pour les enseignants à temps partiel. De nombreux enfants sont aujourd'hui déjà incapables de citer les noms de tous leurs maîtres et maîtresses. D'autre part les conditions-cadre pour les enseignants à plein temps sont trop peu intéressantes. La carrière moyenne des jeunes enseignants n'est d'ailleurs plus aujourd'hui que de quelques années.

Tant que les écoles disposaient d'une certaine marge de manœuvre pour développer leurs caractéristiques uniques, il y avait des différences entre les établissements et donc des possibilités de comparaison et d'amélioration. Aujourd'hui les écoles zurichoises sont régies par la loi sur l'école obligatoire. Ce faisant la responsabilité s'est progressivement déplacée de la classe vers une entité administrative. La prolifération des tâches

administratives ne laisse plus de temps aux autorités scolaires locales pour mener des réflexions d'ordre pédagogique. C'est le cas notamment pour les écoles à compétences élargies, qui deviennent en quelque sorte des écoles télécommandées. La centrale de commande se trouvant alors à la direction de l'enseignement et comptant dans ses rangs des personnes qui n'ont aucune idée des défis posés par l'enseignement d'une classe.

Le grand bond en avant a eu lieu avec l'introduction de la loi sur l'école obligatoire en 2005. Arrangée pour séduire les électeurs, elle portait en elle des éléments qui ne se révèlent qu'aujourd'hui. Dans la presse quotidienne on a pu remarquer que les tensions à l'école ont augmenté de façon vertigineuse avec l'introduction de la nouvelle loi. Les enseignants courageux et travailleurs se retrouvent aux prises avec des conflits parce que les structures sont sans rapport avec les réalités du terrain et que les processus sont épuisants.

La "scholae", qui est sensée offrir aux enfants un espace pour leur développement et l'acquisition de connaissances, menace de se désintégrer sur le réacteur de la pensée utilitariste. Les enfants doivent devenir des adultes aussi vite que possible. On le voit dans les cours d'éducation sexuelle donnés dans les petites classes, comme dans l'obsession de la scolarisation précoce, qui voit les enfants comme des investissements qu'il faut rentabiliser dans les plus brefs délais. Entre temps des politiciens ont même réclamé l'abaissement de la majorité à seize ans. Ce sont les mêmes que ceux qui prennent la défense de Günther Grass, qui à 17 ans a rejoint les Waffen SS, en prétendant qu'il n'était à l'époque encore qu'un enfant.

A une époque où d'autres indicateurs pointent vers un déclin programmé, il serait du ressort de la politique de l'éducation de freiner les tendances délétères au lieu de les stimuler. Aujourd'hui l'école n'a plus besoin de nouvelles innovations mais de réformes dignes de ce nom et qui renforceront les valeurs cardinales, sacrifiées à la légère ces dernières années.

(NZZ am Sonntag, 22 juin 2008)

Des expériences étendues menées dans le canton de Zurich ont montré que, contrairement à ce que tout le monde pensait, les **"enfants ayant des difficultés d'apprentissage" ne profitaient pas de la scolarisation précoce**. Les retards en langue ou en mathématiques ont été aussi peu rattrapés avec la scolarisation précoce qu'avec la scolarisation normale à six ans (NZZ, 20 juin 2008).

Des études menées aux universités de Zurich et St. Gall sur le sujet du cycle élémentaire indiquent dans leurs résultats préliminaires que les enfants scolarisés précocement ont bien un peu d'avance sur les enfants scolarisés normalement à leur entrée à l'école, mais que cet avantage s'estompe après une année pour disparaître complètement peu après. Les enfants venant de l'école enfantine feraient des "progrès d'apprentissage statistiquement plus importants" que ceux scolarisés précocement.

Une expérience scolaire tentée par la Conférence des directeurs de l'instruction publique dans cent soixante établissements d'un canton de Suisse alémanique livre des résultats intermédiaires diffus: les comparaisons des modèles ne sont pas accompagnées de résultats. En somme le rapport ne mentionne que le fait que l'expérience a été bien accueillie tant par les enfants que par les parents.

Dans le canton de Zurich une étude sur l'école a montré qu'au primaire **le maître de classe est plus important pour la réussite des élèves que le modèle scolaire** (Tages Anzeiger et NZZ, 25 juin 2008). Ce n'est certes pas une information renversante, mais un constat connu depuis longtemps des pédagogues.

C'est en grande partie l'**"idéologie de l'égalité des chances"** qui incite à la scolarisation précoce: plus les enfants sont libérés tôt du cocon familial, moins les parents peuvent, par leurs exigences, interférer avec le principe d'égalité des chances: une déclaration qui provoque tout au plus l'incrédulité des pédagogues. Cette idéologie absurde vise à décourager les parents de donner une éducation adéquate à la maison sous prétexte de combattre l'"inégalité des chances" à l'école.

En conclusion on peut retenir que **la scolarisation des enfants à cinq ou six ans révolus, serait la bonne solution** – sans pour autant vouloir en faire une règle absolue. L'adage pédagogique qui dit *"mieux vaut une année trop tard qu'un jour trop tôt"* reste donc toujours d'actualité.

Une scolarisation prématurée a souvent des conséquences qui perdurent jusqu'au secondaire. Les élèves du secondaire font d'ailleurs état d'un autre problème, longtemps sous-estimé: la **scolarisation précoce prétérite surtout les garçons** qui se développent un peu moins vite dans leurs premières années. Une situation qui se poursuit à l'école par l'accent mis sur le cours de langue avec les filles plus éveillées au détriment des sciences, qui parlent davantage aux garçons. Cela provoquerait un retard dans le développement des garçons, qui ne peut souvent plus être rattrapé dans la suite du parcours scolaire. Le fait, étayé par les statistiques, que le nombre de scientifiques recule, que de moins en moins de scientifiques formés dans les hautes écoles de Suisse ne trouvent une place dans l'industrie, que le nombre d'inscriptions dans les facultés scientifiques recule, est le résultat le plus alarmant de cette évolution délétère.

0904 Le peuple dit non!

Après le non véhément des électeurs argoviens au projet "Bildungs-Kleeblatt", la réformite euphorique a connu une nette remise en question, aussi en ce qui concerne la création d'un niveau élémentaire. Depuis ce désaveu le projet de suppression de l'école enfantine disparaît "au loin", comme le rapporte la NZZ dans son édition du 27 mai 2009. Avant de poursuivre:

"L'enseignement dans des classes à plusieurs degrés au début de la scolarité est l'un des projets de réforme de l'enseignement les plus ambitieux que connaisse la Suisse. Aujourd'hui pourtant les défenseurs de cette réforme doivent déchanter après que le projet argovien de création d'un cycle élémentaire de quatre ans, connu sous le nom de "trèfle de l'enseignement", a été balayé par deux tiers des électeurs".

Les cantons-test ne veulent pas être jugés à l'aune de résultats concrets. C'est pourquoi l'article de la NZZ ne constate pour l'heure qu'un "ralentissement dans le rythme des réformes" dans différents cantons (AG, BS; BL; SO; SG; BE; un peu moins ZH). Il n'est pas clair aujourd'hui si ce ralentissement est de nature tactique après le net désaveu par les électeurs argoviens du "trèfle de l'enseignement" ou s'il s'agit là de l'expression plus profonde d'une nouvelle orientation.

L'UDC réclame

- 1. L'âge du début de la scolarité doit être fixé de façon souple et adapté au niveau de développement de chaque enfant.**

Il convient de laisser aux parents le dernier mot en matière de scolarisation.

- 2. L'école infantine doit être réglementée sur le plan cantonal.**

La durée et l'organisation sont du ressort des cantons.

- 3. L'école infantine ne doit pas avoir de caractère scolaire.**

Les enfants ne doivent pas être soumis à des objectifs d'apprentissage contraignants ni à des interdictions.

- 4. Il convient de ne pas introduire de cycle élémentaire ni de cycle primaire.**

- 5. La langue à l'école infantine doit être la langue scolaire.**

- 6. Le métier des maîtresses enfantines n'est pas un métier universitaire.**

Une disposition naturelle pour l'encadrement de jeunes enfants est plus importante que les connaissances théoriques et académiques.

- 7. La formation des maîtresses de l'école infantine doit être différente de celle des maîtres du primaire.**

- 8. La formation des maîtresses de l'école infantine doit rester, comme l'école infantine elle-même, sous la houlette du canton.**

- 9. Il convient de freiner le processus par lequel les bureaucrates de l'enseignement tentent de justifier leur place de travail en se créant, par une complication abusive des structures et des procédures, une montagne de travail aux frais des contribuables.**

Les jeunes enfants ne doivent pas servir de cobayes aux expériences pseudo-scientifiques de l'école.

- 10. La création d'ateliers de jeux pour enfants ne peut, dans un Etat fédéral comme la Suisse, devenir une prérogative de la Confédération.**

Un développement bien pensé plutôt qu'un chamboulement total

10 Niveau secondaire

L'étape supérieure de l'école obligatoire (de la 7^e à la 9^e année scolaire) est depuis un quart de siècle en **chantier**. Une tentative d'école, un test de modèle remplace l'autre. Généralement fondés en théorie sur de belles paroles, les essais fonctionnent trop souvent mal en pratique – et sont bientôt remplacés par de nouvelles tentatives. La **succession fébrile des divers tests** rend leur évaluation impartiale impossible, ne permet pas de saisir convenablement les raisons des manquements ni d'en tirer les conséquences.

Conformément à la loi scolaire et aux constitutions des cantons, l'éducation doit remplir pratiquement le même mandat dans tous les cantons, à savoir : fournir une formation appropriée à chaque élève, « selon ses capacités ». C'est sur la base de ce mandat que le degré supérieur à trois sections a autrefois été développé selon le modèle suivant :

La **section A** désigne la section destinée aux élèves du secondaire les plus performants. De nombreux élèves de section A se préparent à l'entrée dans une école de maturité au terme de laquelle ils obtiendront une maturité ou une maturité professionnelle. La section A fournissait aussi de bonnes bases pour des **apprentissage professionnels exigeants sur le plan théorique et intellectuel**.

Deux catégories de maîtres secondaires enseignaient en section A: d'une part les maîtres de langues et d'histoire et d'autre part les maîtres de mathématiques et de sciences naturelles. Les enseignants de section A devaient avoir suivi pendant leur formation deux à quatre semestres d'enseignement universitaire dans leur domaine de spécialité. Ils terminaient leurs études avec un diplôme (diplôme de maître secondaire).

La section **B** correspondait davantage à un type d'école transmettant un enseignement moins théorique mais plus pratique, **encourageant donc aussi les aptitudes manuelles**. Après avoir achevé la section B, les élèves qui se distinguaient moins par leurs connaissances et capacités intellectuelles, mais en revanche plus par leurs dispositions pratiques, avaient accès à des **apprentissage professionnels, généralement de bonne qualité**, souvent dans des professions artisanales.

Dans la section **C**, l'enseignement était destiné à des élèves réceptifs à la formation dans des **activités pratiques**, mais qui avaient toutefois manifesté des déficits dans les domaines théoriques. La plupart des élèves des classes bien conduites de section C trouvaient également des places d'apprentissage appropriées à leurs capacités qui leur permettaient d'acquérir les bases d'un métier qui les sécurisait dans la vie.

Les élèves des classes des sections B et C étaient formés par des **instituteurs** (nommés différemment selon les cantons) qui devaient avoir terminé avec succès une **école normale d'instituteurs** dont ils étaient diplômés. A l'école normale d'instituteurs, on les imprégnait de

l'idéal pédagogique de Pestalozzi, qui a toujours préconisé qu'il fallait "apprendre **avec la tête, le cœur et la main**".

Sous la conduite de la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP) – et sans mandat du peuple – on s'est mis à lancer des réformes et à expérimenter régulièrement des tentatives d'école généralement soumises à des modifications introduites les unes derrière les autres à un rythme soutenu. L'objectif de ces réformes était de s'écarter du modèle des trois sections du degré secondaire, conforme aux lois scolaires en vigueur, pour instaurer un nouveau modèle, en recourant pour cela à diverses expérimentations telles que « le degré supérieur intégré » ou « le degré supérieur coopératif », avec « une organisation de modèle à deux sections » ou sans ségrégation aucune, mais en prévoyant en contrepartie des cours à niveaux dans différentes branches - déclenchant généralement ainsi plus d'insécurité que d'enthousiasme et d'approbation.

Quelques vérités pour les «Turbos de la réforme»

*Celui qui tente de se mettre en avant en abaissant les autres (précurseurs),
fera bientôt lui-même partie des « humiliés ».*

Celui qui se démode le plus rapidement, c'est celui qui court après chaque mode du moment.

*Le « progrès par la voie institutionnelle », autrefois soutenu avec véhémence, a été remplacé aujourd'hui
- ce qui est une ruse sur le plan de la tactique idéologique – par un changement qui emprunte des
chemins de traverse.*

1001 La démocratie foulée aux pieds

La mise en œuvre de telles tentatives théoriques **ne fait aucun cas de la démocratie**. Ni les responsables scolaires ni les parlements n'ont la possibilité de contribuer de façon substantielle aux expérimentations des divers modèles scolaires. La suppression du système de maître de classe et le passage au **système du maître spécialisé** à tous les niveaux de l'école obligatoire, mais au degré supérieur en particulier, exigé et mis en œuvre comme quelque chose d'absolument indispensable, la création de matériel didactique, de programmes d'études et d'exemples conçus sur la base du principe de l'enseignant spécialisée - tout cela se fait, à l'école obligatoire d'aujourd'hui, sans codécision ni contrôle démocratiques. Les soi-disant spécialistes, qui constituent une « élite de l'éducation » autoproclamée, règnent en maîtres dans le champ de la formation, et en écartent la politique (« Ils ne comprennent quoi qu'il en soit pas l'ensemble des enjeux de la réforme. »), et donc également les citoyens, de toute possibilité de codécision. Les théoriciens et les idéologues veulent rester entre eux. En ralliant le **modèle de Bologne** développé de façon essentiellement mécanique dans l'UE - sans prendre en compte l'opinion des parents et des citoyens – on a automatiquement **renoncé à la formation efficace des enseignants dans les écoles normales, autrefois largement orientée vers la pratique, et qui avait fait ses preuves pendant des décennies**.

L'incitation à la réforme est surtout nourrie - conformément à une mode idéologiquement justifiée dans le monde entier – par des concepts globaux d'école d'inspiration pédagogique

gauchiste (le concept allemand d'école globale se fonde sur un modèle qui réunit les élèves du même âge de tous les niveaux de capacité dans la même classe, où ils sont alors toutefois soumis à des exigences différentes en fonction de leurs capacités). Le concept d'école globale se base aujourd'hui sur ce que l'on appelle le « processus de Bruges-Copenhague » qui a réussi à s'imposer dans l'Union européenne. Il reprend le système de points du modèle de Bologne et prévoit une **formation professionnelle sans apprentissage professionnel**. Un modèle qui est vraiment étranger aux concepts suisses traditionnels d'enseignement et de formation professionnels qui correspondent si bien aux besoins de la pratique.

Tandis que les pays à majorités de gauche ont introduit des modèles d'école globale - avec un succès douteux - les pays régis par des majorités bourgeoises-conservatrices évitent encore ces modèles d'école globale. La Suisse a également été marquée pendant longtemps par cette contradiction d'origine politique. Les ailes gauches du PDC et du PLR ont toutefois penché dans un passé récent vers les modèles d'école globale préconisés par la gauche, ce qui a permis de les faire triompher de plus en plus. Grâce à un soutien suffisamment marqué du PDC et du PLR, « l'école régie par les institutions » a laissé se mettre en place en Suisse des **modèles d'école centralisée** de gauche dans une ampleur qui surprend beaucoup de monde au vu du paysage politique.

1002 Situation de départ et concepts

La crainte croissante de procéder à une sélection sur la base de la performance a résulté en un nivellement vers le bas de l'école obligatoire qui est extrêmement dangereux sur le long terme.

Le sens et la tâche du degré supérieur

« Le degré supérieur dispense une formation générale à une majorité de jeunes pour lesquels elle constitue la dernière étape d'école ; cette formation comprend également, outre les langues et les mathématiques, l'histoire, la géographie, les sciences naturelles, la chimie, la physique, les branches artistiques et les activités manuelles. Comme celles que l'on appelle les branches secondaires favorisent l'apprentissage de l'indépendance dans l'action ainsi que la maîtrise de la langue allemande, il est important de ne pas diminuer la dotation horaire de ces branches, mais au contraire de l'accroître. Il n'appartient pas au degré supérieur de l'école obligatoire d'offrir de préapprentissage dans quel sens que ce soit. Sa tâche ne consiste pas à anticiper les contenus pédagogiques des écoles de degré secondaire inférieur ou des écoles professionnelles, mais - comme mentionné - de créer une base solide, sur laquelle les écoles des degrés suivants peuvent se fonder.

Les élèves des trois sections requièrent une instruction correspondant à leurs capacités. Les programmes d'études et le matériel scolaire nécessaires sont disponibles, mais doivent toutefois faire l'objet d'une révision complète. Au degré supérieur, et malgré leur position centrale, ce ne sont pas seulement la matière et la méthode d'enseignement qui sont décisives, mais l'éducation des jeunes à une bonne attitude face au travail, à un engagement personnel, au soin et à la conscience du devoir. Pendant les trois ans du degré supérieur, ces qualités sont considérées comme un objectif permanent et sont exigées et encouragées. »

(Dr. h.c. Hans Wymann,
Fondateur et premier directeur de l'école normale d'instituteurs du canton de Zurich)

Ainsi, on a de plus en plus remis en question ce qui avait été depuis toujours à l'origine de la qualité de l'école obligatoire suisse, telle qu'elle est reconnue dans le monde entier. Dans de nombreux cantons, on a obtenu durant des décennies des résultats scolaires bons à très bons, en

se fondant généralement sur une longue tradition du développement de systèmes scolaires efficaces, pour les élèves de l'âge du degré supérieur. On a constaté que les citoyens préféraient de toute évidence la **qualité reconnue des systèmes scolaires bien coordonnés**.

La plupart des cantons suisses ont été tenus, des décennies durant, d'appliquer le principe du degré supérieur à trois sections orienté vers la **performance**, même si dans un passé récent, la modification régulière des désignations des trois sections du degré supérieur en ont compliqué la compréhension. Dans le **système à trois sections** s'exprime la croyance en une **société fondée sur la performance**.

Jusqu'en 2007, il n'y avait pas de règlement unifié en ce qui concerne le passage du degré intermédiaire au degré supérieur en Suisse. Dans le cadre du concept HarmoS, le passage d'un degré à l'autre après six années scolaires primaires sera obligatoire. Mais comme on le sait, HarmoS n'a toutefois pu s'imposer qu'en partie.

1003 Efficacité du système du maître de classe

Dans les trois sections du degré supérieur, on a toujours obtenu de bons résultats avec le système du maître de classe, qui considère l'enseignant comme un généraliste. Ce qui a permis d'y parvenir, c'est d'une part la responsabilité du maître de classe par rapport à sa classe dans son ensemble, mais également par rapport à chacun de ses élèves ; ce sens des responsabilités incite beaucoup d'enseignants du degré supérieur à apporter une aide précieuse à leurs élèves au moment du choix professionnel et de l'entrée dans la vie professionnelle. Suite à la transition, adoptée en vue de garantir la compatibilité avec l'UE, vers un système **d'enseignants spécialisés** qui implique la saisie des performances et des attitudes des élèves dans un **portefeuille**, la **responsabilité personnelle des maîtres** envers les différents élèves d'une part, et envers la classe dans sa globalité d'autre part, s'est logiquement totalement **atomisée**. La nouvelle formation des enseignants ordonnée par la CDIP et adoptée par les hautes écoles pédagogiques a pour conséquence que les enseignants ne s'inquiètent plus des différents élèves et de leurs progrès personnels. Si une attention particulière est nécessaire, des pédagogues spécialisés ou d'autres fonctionnaires de l'éducation doivent intervenir. Les qualités de conduite, les compétences de tenue de classe ne sont plus exigées « des enseignants modernes » - un concept qui ne peut être qualifié que de « lourde erreur ».

Munich

En été 2009, de graves actes de violence perpétrés par certains élèves d'une classe terminale de la rive droite du lac de Zurich, qui s'étaient vu offrir un voyage de classe à Munich durant leur dernière année d'école, ont déclenché la plus grande consternation dans la population en Suisse aussi bien qu'en Allemagne. A l'occasion d'une « sortie libre », un groupe d'élèves s'est laissé aller, après avoir consommé des drogues et de l'alcool, à s'en prendre très violemment à des passants rencontrés par hasard. Plusieurs des victimes – dont un handicapé - ont été très grièvement blessées, et un passant a été extrêmement brutalement martyrisé. Des peines de prison de plusieurs années à Munich menacent maintenant – à très juste titre - les élèves coupables de ces actes de violence.

Suite à ces actes de violence, les enquêtes ont montré que les 19 élèves de la classe terminale du canton de Zurich, qui approchaient de leur seizième anniversaire ou avaient tout juste seize ans, étaient accompagnés de quatre enseignants spécialisés. Une décision avait été prise avant le voyage, et avait manifestement été approuvée par les autorités scolaires, selon laquelle la consommation d'alcool « dans une mesure raisonnable » était permise aux participants au voyage de classe. Pour mémoire, si la tenancière d'un kiosque vend de l'alcool à un jeune de moins de seize ans, elle est mise à l'amende. Les écoles ne semblent pas soumises à la même loi. De plus, il s'est avéré qu'aucun des enseignants qui accompagnaient les élèves n'était au courant de ce que certains des élèves qui avaient commis ces graves agressions avaient déjà fait l'objet de condamnations pour des infractions semblables.

Manifestement, aucun des enseignants ne se sentait responsable de la classe dans sa globalité et de chaque élève en particulier - parce qu'il s'agissait « seulement d'enseignants spécialisés » - . « La sortie libre » n'était ni accompagnée ni surveillée.

Dans le contexte des réactions marquées par la consternation face aux actes de violence commis, la directrice zurichoise de l'instruction publique Regine Aepli a exprimé à Munich son regret par rapport au fait que l'influence des maîtres de classe sur les classes et sur les élèves soit en diminution, et elle a constaté qu'il y a un déficit de responsabilité dans ce domaine. Une réaction extrêmement contradictoire, puisque la direction zurichoise de l'instruction publique avait soutenu énergiquement la politique de la conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), consistant à remplacer la fonction des maîtres de classe de façon générale dans les écoles obligatoires de toute la Suisse par un collège d'enseignants spécialisés. Le maître de classe doit céder « au Team-Teaching » des enseignants spécialisés et des spécialistes de la pédagogie de remédiation. La formation de maître de classe n'est plus dispensée – sur ordre de la CDIP – dans aucun établissement d'enseignement supérieur pédagogique de Suisse. De cette façon, la responsabilité faisant partie de la fonction de maître de classe pour une classe dans sa globalité et pour tous les élèves de cette classe est naturellement également érodée et/ou minée consciemment. « Munich » est un résultat effrayant de ce développement voulu.

Les conséquences de cette nouvelle formation des enseignants du degré supérieur orientée vers des modèles de l'UE sont tout sauf positives. Un enseignant fait aujourd'hui encore le choix du métier d'enseignant parce qu'il veut **conduire une classe**, et non seulement transmettre de la matière en tant qu'enseignant spécialisé. La CDIP ne se laisse toutefois pas divertir par les mauvaises expériences faites : Le train de la mise en œuvre du système de l'enseignement spécialisé est parti, comme elle le commentait avec quelque rudesse.

Il s'avère depuis lors que le système des enseignants spécialisés **menace surtout de façon aigüe les écoles de petite taille**, voire même les détruit. Le système d'enseignement spécialisé exige de plus grands bâtiments scolaires avec plus de salles pour le traitement des cas particuliers, raison

pour laquelle il faut aussi plus de spécialistes de pédagogie de remédiation afin d'utiliser au maximum et « judicieusement » ces salles. Ce qui ne fonctionne pas dans des écoles de petite taille. Les tâches d'organisation deviennent plus importantes, la tendance à des **temps partiels** (et donc aussi à la féminisation du corps enseignant) augmente.

Il est et il reste incontesté qu'un système d'enseignement spécialisé est mieux adapté dans le cas des classes du degré supérieur à caractère pré-gymnasial.

1004 Le débat autour des trois sections dilue la question – Le problème de «l'école prétexte»

La discussion autour des trois sections dilue la question « de l'école des laissés-pour-compte ». L'école des « laissés-pour-compte » est une expression parfois utilisée par les enseignants dans leur **langage familier**. Ce terme est rejeté par les fonctionnaires de l'éducation, parce qu'il exprime la frustration de beaucoup d'enseignants du degré supérieur ; il est l'expression de leur sentiment d'impuissance par rapport au fait que l'on constate de plus en plus dans la section C du degré supérieur, qu'il n'y a **plus que des élèves à problèmes** « qui y sont parqués » (des étrangers ayant une compétence linguistique insuffisante, des jeunes de familles brisées sans véritable domicile, à l'éducation négligée et abandonnés à eux-mêmes etc.). La frustration grandissante des enseignants s'explique par l'évolution qui a eu lieu :

Au cours des dernières années, et en bonne partie suite à des demandes « de plus d'égalité » motivées par des idéologies, la division du degré supérieur en trois sections a été de plus en plus remise en cause. Mais plus le degré supérieur commençait à s'orienter vers des modèles d'école globale, plus se développait la **réticence des entreprises** à engager des apprentis détenteurs de certificats de fin d'études des sections inférieures du degré supérieur de l'école obligatoire. La méfiance à l'égard des certificats de plus en plus difficiles à interpréter, qui dissimulent la réalité davantage qu'ils ne la documentent, s'est accrue. Les plus grandes sociétés qui avaient l'habitude d'engager des apprentis ont été de plus en plus nombreuses à introduire des examens d'entrée pour l'accès à des places d'apprentissage de leur entreprise.

Les problèmes se sont intensifiés, d'une part en raison de l'immigration **d'étrangers sans connaissances linguistiques**, d'autre part parce qu'il y a de plus en plus ce que l'on appelle « des élèves à problèmes » en conséquence de la **décomposition des structures familiales**, les enfants superficiellement trop gâtés à cause de la « philosophie de zapping » (philosophie des partenaires de tranches de vie en lieu et place du partenaire de vie, qui néglige les besoins des enfants d'avoir une maison parentale bien ordonnée).

De tels faits nouveaux, dont on ne peut pas éviter la discussion, ont été trop souvent étiquetés superficiellement comme des « réalités sociales modifiées » auxquelles « l'école doit s'adapter ». Aucun de ces problèmes n'a toutefois été résolu avec de telles réponses à l'emporte-pièce. Celles-ci servent plutôt de prétexte pour ne pas avoir à s'atteler à la recherche exigeante de solutions.

Ce qu'il faut en retenir : Le **manque de discipline** n'est pas le résultat « d'une nouvelle réalité ». C'est trop souvent le résultat logique du manque de conduite d'une classe.

Parce que de nombreux élèves étrangers ont non seulement des compétences linguistiques insuffisantes, mais fréquemment aussi de plus grands déficits scolaires accumulés dans leurs pays d'origine, qui font qu'ils ne peuvent suivre que difficilement l'enseignement dispensé dans la classe de leur âge, la plupart des jeunes étrangers causant problème - de même que les Suisses à problèmes - ont été rapidement renvoyés dans la **section C** du degré supérieur. Avec pour conséquence que la **réputation** de cette section dans la société est devenue particulièrement **mauvaise**. Les parents des enfants des classes de cette section inférieure qui avaient davantage de compétences linguistiques ont alors tout mis en œuvre pour intégrer leurs enfants dans une section plus exigeante - même si leur attribution à la section C correspondait effectivement à leurs capacités intellectuelles. Les classes du degré supérieur sont ainsi devenues progressivement des **classes de ghetto**, ce qui a eu relativement vite pour conséquence, suite à des réflexions politiques et autres, que la section C soit effectivement **abandonnée** dans les écoles de degré supérieur. Cette évolution a conduit à ce que la section C soit soumise à un **processus d'érosion** rapide.

Rien qui ne ressemble à une solution ne peut résulter de l'érosion de la section C. Bien au contraire : le problème des enfants étrangers au niveau linguistique insuffisamment développé se déplace simplement à la section B, qui souffre d'une **péjoration de qualité** qui va en s'accroissant rapidement. L'évasion des enfants plus compétents au niveau linguistique vers la section immédiatement supérieure conduit à un **nivellement vers le bas** dans la section B, aussi bien que dans la section A. Le résultat est que la section B à son tour est désignée à la suppression - tendance que le nivellement vers le bas ne fait qu'accroître.

Fonction et mise en danger de la section C du degré supérieur

La section C du degré supérieur était fondée durant des décennies sur les bases suivantes :

*« Les classes de la section C constituent, au niveau social, la partie la plus exigeante du degré supérieur. C'est pourquoi un plein soutien a par conséquent été accordé à cette section dans la **formation des enseignants** déjà. A l'école normale supérieure de formation des instituteurs et dans les cours de formations des maîtres professionnels, les enseignants de la filière professionnelle-pratique devaient rapporter périodiquement sur leurs activités en faveur de la section C. En outre, l'enseignement de la profession et les stages pratiques fournissaient l'occasion aux responsables des apprentis de prendre connaissance de ce que l'on peut attendre de ces élèves en termes de performances ainsi que d'attitude face au travail, de disponibilité et de fiabilité. À cause de la préférence donnée durant des années à des contenus de réforme comme la restructuration de l'école obligatoire conformément au New Public Management, de la collectivisation des enseignements, de la restructuration des finances et pour d'autres raisons encore, on n'a plus accordé qu'une importance très faible aux sections C et B, à leurs élèves ainsi qu'aux enseignants et à leur éthique professionnelle.*

*Aujourd'hui, la **dissolution de la section C** est en point de mire ; « le canton veut réduire le secondaire » (« Mittelland-Zeitung», le 13.09.2008). On ne rappelle malheureusement pas que c'est la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique qui a décrété que la stigmatisation des élèves de niveau scolaire plus faible qui résulte de la variété des sections n'est pas compatible avec les principes de **l'égalité des chances**. Et pourtant, les chances des jeunes ne sont **pas garanties en premier lieu** par une suppression des sections dans les écoles, mais par l'existence, lorsqu'ils se trouvent dans une situation scolaire décourageante, d'un **soutien ciblé** visant à leur offrir de meilleures chances de progrès.*

Offrir aux élèves du degré supérieur du canton de Zurich des chances optimales au travers d'une formation des enseignants conçue en fonction des besoins spécifiques de ces jeunes, cela ne semble malheureusement pas correspondre aux préoccupations de la politique scolaire. » (...)

Perspectives d'avenir :

« Lorsqu'on parle de la dissolution de la section C, on ne se demande plus quel est son mandat effectif. Dans les classes de la section C, on effectuait un travail pédagogique et éducatif d'excellente qualité et on ouvrait aux jeunes la voie de la formation professionnelle. On ne pouvait en aucun cas parler d'un milieu de développement négatif. Les difficultés ne se sont manifestées qu'au moment où la section C a commencé à être utilisée comme « dépôt » pour les jeunes de langue étrangère. » (...)

« Dans la 'NZZ am Sonntag' (du 07.12.2008), on demande de « fermer le secondaire C » ! sur la base du constat que des élèves de langue étrangère ne pourraient aujourd'hui pas y déployer tout leur potentiel. Par conséquent, une nouvelle réforme doit être lancée encore, sans que l'on songe à s'attaquer aux causes de ce qui la nécessite. Les résultats des cours d'allemand pour élèves de langue étrangère et de ceux des Quims-Schulen (qualité dans les écoles multiculturelles) sont-ils périodiquement examinés par des experts neutres au moyen de contrôles écrits et de contrôles verbaux ? Les résultats sont-ils publiés ? C'est un fait élémentaire que des connaissances linguistiques insuffisantes conduisent à des performances insuffisantes et ce, à tous les niveaux de l'enseignement. Aujourd'hui, on prouve scientifiquement que les mauvais résultats de la section C sont dus aux conditions négatives qui ont été créées pour ces classes. »

*(Dr. h.c. Hans Wymann,
Fondateur et premier directeur
de l'école normale d'instituteurs du canton de Zurich)*

Cette tendance - combattue - au développement des plus douteux de ce que l'on appelle **l'enseignement d'intégration** et qui influence négativement le degré supérieur depuis des années, induit une **détérioration qualitative** très sensible, aussi longtemps que le principe de « compétence linguistique avant l'affectation aux classes ordinaires » n'est pas introduit pour les écoliers en provenance de l'étranger. Si on y renonce, la dégradation du degré supérieur va se poursuivre. Les enseignants continuent à être sollicités dans une mesure nettement exagérée par les élèves les plus faibles et ne maîtrisant pas la langue – et cela clairement au détriment des meilleurs élèves dont le développement et le progrès ne sont pas suffisamment soutenus dans les classes qui ont été nivelées vers le bas.

Le remaniement des lois scolaires adoptées et mises en vigueur au cours des dernières années dans plusieurs cantons a malheureusement plutôt compliqué (et aggravé) que simplifié la situation de la section C.

La tentative de dépouiller l'autorité scolaire de son **devoir de surveillance**, donc de la tâche personnelle, portée par chacun individuellement, d'exercer ce devoir de surveillance, pour remplacer le devoir de surveillance par une **réglementation** centralisée pilotée à distance, a échoué. D'autant plus que les modèles « d'utilisation maximale des ressources », développés pour gérer les cas des enseignants qui, dans certains domaines, n'atteignent pas sur le papier la cible d'heures exigée par les règlements, ont provoqué des distorsions presque grotesques dans la gestion des écoles.

1005 L'enseignement au centre

Dispenser l'enseignement est une **tâche globale**, orientée vers les jeunes qui sont confiés à l'enseignant. Ce dernier doit décider, à chaque fois pour chaque classe en particulier, quelle est la meilleure méthode à appliquer. Il n'y a pas « de classe standard ». Celui qui veut prescrire à l'enseignant un **plan cible strict** et en faire une norme rigide à réaliser obligatoirement, n'a pas compris la **nature du processus de l'enseignement**. L'introduction « d'un enseignement par ateliers » avec liberté de choix de l'élève ne saurait être un prétexte sous lequel des enseignants peuvent se débarrasser de leur devoir de conduite dans l'enseignement. « L'enseignement par atelier » doit plutôt être orienté soigneusement vers le développement de l'indépendance de l'élève et piloté avec soin.

Les tentatives de rendre le pensum des enseignants comparable à celui des fonctionnaires publics au moyen d'une **comptabilité bureaucratique compliquée des heures** a échoué. Des quantités d'heures fixes pour l'enseignement, pour la gestion de l'école (réunions etc.), pour les contacts avec les parents, pour le perfectionnement, pour une présence obligatoire rigide (pour quoi ?) durant les vacances, pour des problèmes de maîtrise de classe aussi, (organisation des voyages d'étude etc.) ont favorisé le développement de **modèles d'école inspirés d'une économie planifiée** et détachés de la réalité qui ont réussi à provoquer beaucoup de frustration chez les enseignants, mais n'ont en revanche pas vraiment réussi à amener quoi que ce soit de positif pour eux.

L'enseignant doit avoir la liberté d'organiser l'enseignement de telle sorte qu'il rende justice à ses élèves aussi bien qu'à sa classe prise dans sa globalité, dans le respect des exigences du programme d'études. Les autorités scolaires le dirigent et l'accompagnent. Le comptage rigide des heures ne peut en aucun cas se substituer à l'évaluation de ses résultats. Si les autorités scolaires prennent la peine d'accompagner et d'évaluer soigneusement l'enseignant, cela doit permettre en retour à l'enseignant du degré supérieur d'utiliser au moins **quatre-vingts pour cent de son horaire de travail pour l'enseignement**, pour les élèves et pour sa classe.

Il est urgent de soulager les enseignants du lest administratif fatigant, frustrant, et qui ne produit pratiquement pas de résultats utiles. L'élève a besoin d'avoir en face de lui une personnalité d'enseignant, et non un administrateur noyé dans la paperasserie. La direction de l'instruction publique et les autorités scolaires doivent prioritairement donner à l'enseignant les moyens de réaliser son mandat pédagogique. Il faut en conséquence aussi le libérer des tâches administratives excessives qui chargent de plus en plus lourdement les écoles.

Le chemin vers de **meilleures écoles** passe par de **meilleurs enseignants motivés, pensant davantage comme des entrepreneurs** et orientés vers leur cible. En donnant plus de liberté à l'enseignant, on le motive à réaliser une performance autonome. La liberté des enseignants fait de la **profession d'enseignant une profession de rêve**. La qualité des enseignants pourrait ainsi augmenter de manière tangible.

1006 Formation des maîtres de degré supérieur

Les maîtres de la section A d'une part et les maîtres des sections B et C d'autre part, devaient autrefois suivre des formations différentes, destinées à les préparer au travail avec les élèves dont ils seraient amenés à s'occuper durant leur enseignement spécifique. Cette **différenciation des cursus** conduisait globalement à de **très bons résultats**. L'école normale zurichoise d'instituteurs, une école indépendante orientée très précisément sur les tâches à maîtriser plus tard par l'enseignant, a produit des enseignants remarquables.

Plus d'universitaires : un mauvais choix

*Depuis le remplacement des écoles normales d'instituteurs par les hautes écoles pédagogiques, les tentatives d'établir la formation des enseignants en tant que formation académique se multiplient. **La tendance croissante à l'académisation de la formation spécialisée**, limitée à ce que l'on appelle des **modules**, domine largement. La suppression de la formation professionnelle pratique nécessaire a amené beaucoup de pédagogues **doués pour l'enseignement à tourner le dos à la profession d'enseignant**. Aujourd'hui, il nous manque déjà presque une génération entière de bons enseignants efficaces, formés à la conduite de classes orientées vers les résultats.*

C'est surtout l'orientation stricte de la formation des enseignants vers le modèle de Bologne rigide qui porte atteinte à la qualité de cette formation. Les anciens cursus de formation, toujours orientés vers la section d'enseignement qui serait pratiqué plus tard, ont produit de beaucoup meilleurs résultats.

*On a omis jusqu'ici de poser la question de savoir si le système de formation aligné sur **Bologne** est **effectivement bon** pour les élèves qu'il s'agit de former. Parce qu'il est valable dans l'UE, il est considéré sans discussion comme sacro-saint.*

*L'étudiant qui a atteint le quota de 120 de ce que l'on appelle « des crédits », reçoit le Bachelor et est qualifié comme apte à l'enseignement à l'école primaire. L'étudiant qui prolonge encore ses études (un an et demi de formation supplémentaire) et obtient encore 180 « crédits » de **Bologne**, obtient le diplôme de **Master** et peut enseigner au degré supérieur (dans toutes les sections) en tant qu'enseignant spécialisé. Parce que « les enseignants du degré supérieur » se précipitent presque en bloc vers la section A, pour les sections B et C (pour autant qu'elles existent encore), il est souvent nécessaire de prendre des mesures d'urgence. Les enseignants primaires issus de la filière des hautes écoles pédagogiques ont la possibilité de se faire recycler en maîtres de degré supérieur en participant simplement à un cours de cinq jours (avec plein salaire de degré supérieur). L'exemple de l'instituteur primaire thurgovien qui, après vingt ans de pratique de l'enseignement primaire, s'est inscrit avec de bonnes références à ce cours de recyclage de cinq jours, est connu. Son inscription a été rejetée avec l'argument que les bases lui faisaient défaut – puisqu'il est devenu enseignant encore dans l'ancien système de formation – et que les hautes écoles pédagogiques sont actuellement en mesure de fournir de jeunes enseignants ...*

On abuse des jeunes

La réformite sans plan, dont le concordat HarmoS fait également partie, dont ont accouché les bureaucrates de l'éducation, a provoqué de lourds dommages en particulier au degré supérieur de l'école obligatoire.

L'école obligatoire s'orientait autrefois selon l'idéal défini par **Johann Heinrich Pestalozzi**, selon lequel l'action éducative auprès des jeunes doit s'adresser « **à la tête, au cœur et à la main** ». Les théoriciens de bureau (trop souvent des enseignants ayant échoué dans la pratique de la classe) des bureaucraties de l'éducation ne veulent plus rien en savoir.

Deux formations des enseignants du degré supérieur

Chaque enseignant du degré supérieur le sait : Il y a des élèves dont on peut exiger plus au niveau intellectuel (que ce soit pour les langues étrangères, l'algèbre etc.). Beaucoup d'entre eux passent plus tard dans une école de degré moyen.

D'autres élèves se font difficilement aux langues étrangères, et à tout ce qui est lié à un travail purement intellectuel. Beaucoup de ces élèves possèdent des **capacités manuelles** excellentes qui, si on les encourage bien, leur offrent de bonnes chances d'exercer ensuite de bonnes professions qui assureront leur avenir.

À cause de ces différences, il y existait autrefois des types de formation différents pour les enseignants du degré supérieur. Les enseignants des sections A (maîtres secondaires) achevaient des études universitaires partielles. Leur formation était prévue de façon à ce qu'ils soient aptes à encourager les élèves surtout au niveau intellectuel. Les enseignants des sections B et C (instituteurs, instituteurs supérieurs) recevaient en plus une formation intensive pour l'enseignement des travaux manuels. Pour découvrir, éveiller chez leurs élèves et encourager les talents artisanaux.

Le respect du travail manuel

Les théoriciens de bureau ont supprimé cette différenciation. Les **hautes écoles pédagogiques** ne forment plus que « des **enseignants standards** du degré supérieur ». Le travail manuel est dédaigné dans les sections B et C qui ne

l'enseignent pratiquement plus. Les enseignants du degré supérieur veulent tous enseigner en section A, où des élèves tout prêts à être instruits promettent davantage de facilité dans l'enseignement. Dans les sections B et C (où motiver les élèves est beaucoup plus difficile), il n'y aura bientôt plus que des **auxiliaires** sans formation suffisante qui dispenseront l'enseignement. On titube en passant d'un arrangement provisoire à des solutions d'urgence. L'enseignement des travaux manuels a largement disparu. Au lieu de ça, les élèves sont tourmentés en vain avec des langues étrangères.

Les **conseillers en orientation professionnelle** mettent en garde depuis longtemps : Si on veut proposer des apprentissages professionnels manuels aux élèves du degré supérieur plus faibles sur le plan intellectuel, **ces élèves ne connaissent pas leurs propres capacités** dans ce domaine parce que tout ce qui est manuel a été banni dans la mesure du possible du degré supérieur. Parce que les élèves ne connaissent pas leur talent, aucun intérêt pour les professions artisanales n'est suscité non plus. Et ils répugnent de toute façon à tout ce qui est intellectuel. Résultat : ils sont vite attirés par les hordes croissantes de **jeunes qui vagabondent sans but**, sans intérêt pour une profession – tuant le temps dans les divertissements en s'imbibant de trop d'alcool (et parfois aussi de drogues): sur toutes les places, dans tous les villages, la contrariété est perceptible.

Même si nous ne voulons pas délier ces jeunes de toute responsabilité personnelle pour leur propre avenir, il n'en reste pas moins que les **bureaucrates amateurs de réformes des hautes écoles pédagogiques** portent une lourde part de responsabilité dans cette évolution et dans ses conséquences inquiétantes en raison de leur dédain pour les travaux manuels.

Nous l'exigeons : **Il faut en finir avec l'exploitation des élèves dans le cadre d'expériences de programmes et de fonctionnements scolaires incompatibles avec la vraie vie et motivées uniquement par des idéologies !**

Ulrich Schliier, le 30 août 2010 dans
«Bildungskompass»

Pour atteindre la compatibilité avec l'UE, toute une série d'institutions efficaces ont été démantelées en règle - sans décision démocratique ! – pour passer au modèle actuel « de **l'enseignant du degré supérieur standardisé** ». On a fait l'impasse sur une réflexion de qualité et, depuis l'avènement de « l'enseignant du degré supérieur standardisé », la plupart des enseignants du degré supérieur ne veulent plus enseigner que dans la section A : Ce qui est bien compréhensible puisque dans cette section, les élèves font des efforts afin de réussir ensuite dans une école secondaire de degré I et qu'il est donc plus intéressant et peut-être plus simple d'y enseigner que dans des classes où il s'agit de motiver les élèves qui ont tendance « à décrocher » du système scolaire. Les sections inférieures du degré supérieur doivent aujourd'hui, dans bien trop de cas, essayer de s'en tirer avec des aides auxiliaires, insuffisamment, formés pour leur tâche difficile, ce qui ne contribue certainement pas à enrayer la **péjoration de la qualité** de ces sections. Le **retour** à l'ancienne manière efficace de former les enseignants du degré supérieur dans deux cursus différents selon la tâche à accomplir se fait attendre.

L'UDC exige que l'on **évalue enfin soigneusement les résultats de la réorientation forcée de la formation des enseignants de manière appropriée et de façon indépendante**. Les théoriciens des hautes écoles pédagogiques ne se fatiguent certes pas de chanter leurs propres louanges à grand renfort de belles paroles dans les articles prétentieux des revues spécialisées. Mais beaucoup de ce qu'ils disent n'est que pur bluff. Avec un vocabulaire que les « gens normaux » ne peuvent depuis longtemps plus comprendre, la formation des enseignants, qui engendre en pratique des lacunes très lourdes, fait l'objet d'un rituel d'auto-encensement qui est en contradiction toujours plus grotesque avec la réalité.

En outre une idée qui ne s'est pas encore imposée jusqu'ici dans toute la Suisse, mais déjà dans plusieurs cantons alémaniques, permet aux futurs enseignants du degré supérieur de choisir eux-mêmes pendant leur formation les **quatre branches** dans lesquelles ils veulent **se préparer à enseigner**. On constate en pratique qu'avec ce système de choix, ce sont surtout les branches du domaine des **sciences naturelles qui sont négligées dans une proportion inquiétante**: Une perte de qualité significative au niveau de l'enseignement des sciences naturelles au degré supérieur est ainsi programmée, et en partie déjà réalisée. Si l'on décide de laisser libre cours à cette évolution, il faut accepter d'assumer la responsabilité d'une dégradation supplémentaire de la situation.

Les enseignants du degré supérieur en particulier (ceux du degré secondaire des sections B et C) ont besoin de **davantage de formation pratique**, tout particulièrement en ce qui concerne le travail avec les élèves les plus difficiles et démotivés. Il est juste que ces enseignants, qui doivent maîtriser une conduite de classe extrêmement exigeante, doivent être, sur le plan des salaires, au même niveau que des enseignants du degré supérieur de la section A. Mais en ce qui concerne la formation, les besoins particuliers qui découlent des exigences de l'enseignement dans les sections B et C doivent être beaucoup mieux pris en considération.

La réforme du degré supérieur et la formation des maîtres

*Les autorités scolaires du district de Dietikon ont décrit dans leur rapport annuel 2006/2007 leurs expériences et leurs objections relatives aux problèmes actuels de l'école primaire aussi bien que du degré supérieur : « De plus en plus d'enseignants enseignent au niveau primaire entre autres des branches pour lesquelles ils n'ont pas été formés. On a pu constater à l'occasion de visites de classes que dans de tels cas, les connaissances techniques et la technique spécialisée sont insuffisantes. On ne peut pas imaginer que l'objectif soit d'impliquer de plus en plus d'enseignants. Une perturbation dans les classes est à prévoir. Les enseignants devraient être davantage préparés à la pratique de l'enseignement qu'à l'obtention d'un titre académique. En outre, il faudrait aussi former des enseignants qualifiés pour la conduite des classes de type C. Il est temps d'arrêter de faire de l'introspection, et de **repenser** le concept de formation, pour si nécessaire le restructurer en le **réalignant selon les besoins**. » (...)*

*Le système actuel du libre choix des disciplines pratiqué par la haute école pédagogique de Zurich (...) correspond probablement au point de vue que l'enseignement à l'école obligatoire ne peut avoir de succès que si les enseignants peuvent choisir les disciplines qui leur parlent le plus. Ce type de réflexion est étranger à toutes les professions - et pour les élèves aussi - ; il y a des branches préférées et d'autres moins appréciées. L'exigence d'une certaine autodiscipline est une tâche pédagogique à laquelle les enseignants eux-mêmes doivent également se soumettre. Une autre alternative envisageable au libre choix des disciplines serait l'introduction d'un développement important des connaissances de fond, tout en précisant quand même qu'avec une **durée d'étude de neuf semestres**, l'autorisation d'enseignement ne pourrait être obtenue que pour 4 branches selon un « profil individuel ». À cet égard, on en arrive toujours au fait que les enseignants ont besoin d'une formation professionnelle. Ceci est correct ; il est toutefois nécessaire de poser certaines limites. La compréhension du domaine de la branche enseignée est importante, cependant l'abondance des connaissances de fond ne l'est pas.*

(Dr. h.c. Hans Wymann,
Fondateur et premier directeur de l'école normale d'instituteurs du canton de Zurich)

1006-1 Formation continue des enseignants

Les processus, les expériences et les constats effectués dans le domaine du **perfectionnement des enseignants** sont fort instructifs.

Il y a encore quinze, vingt ans, le perfectionnement des enseignants était pour une large part volontaire. Cela a eu pour conséquence qu'un **programme varié de cours attrayants** était offert, qui était remarquablement utilisé par une forte proportion des enseignants. Nombre d'entre eux ont ainsi pu s'enrichir dans leur domaine professionnel grâce à l'offre généreuse de cours dans différentes branches et spécialités. Ce qui a eu une **influence positive sur leur façon d'enseigner**.

Depuis que le perfectionnement des enseignants a été confié aux **hautes écoles pédagogiques**, les enseignants se voient de plus en plus contraints d'assister à des formations continues **obligatoires**. Cela avec un maigre succès. En 2005, les cours de perfectionnement facultatifs pour enseignants ont été fréquentés par un total de 7251 enseignants, hors de l'horaire de travail ;

quant aux formations continues obligatoires de la haute école pédagogique (bien qu'organisées de façon à être fréquentées sur temps d'enseignement normal) elles n'ont attiré que 356 personnes dans le canton de Zurich. Il suffit de compter, les chiffres parlent d'eux-mêmes.

La **formation continue sous contrainte** prend, pour un nombre croissant d'enseignants, le caractère d'un **endoctrinement** venu d'en haut **et spoliateur de liberté**. Un enseignant qui se sent dépouillé de sa liberté et de son indépendance dans sa façon d'enseigner se sent extrêmement frustré. Au lieu que la formation continue l'enrichisse, elle renforce son sentiment de **ras-le-bol face à la bureaucratisation sans cesse croissante de sa profession**. L'exode des bons enseignants s'accroît.

1006-2 Liberté de méthode plutôt que bureaucratisation

Il faut atteindre l'objectif que chaque enseignant puisse se concentrer pendant **au moins quatre-vingts pour cent** de son horaire de travail sur **l'enseignement** dans sa classe. Une grande liberté méthodologique doit aussi lui être accordée. Le nombre des contacts à avoir avec les parents doit être laissé à son appréciation, en fonction des particularités de chaque classe dont il assume la conduite. Il faut absolument endiguer la charge administrative paralysante que lui imposent les bureaucrates. **La formation est une question de relations humaines, pas une question de formulaires.**

Ce que l'on appelle le « **formulaire normalisé pour les contacts avec les parents** » conduit à des distorsions bureaucratiques grotesques. Sur la base de la représentation ridiculement erronée que l'école a affaire à des élèves normalisés, des enseignants normalisés, des parents normalisés et des problèmes normalisés qui peuvent être gérés sur des formulaires normalisés.

Le fait qu'avec de telles absurdités, inventées par des fonctionnaires, on ne produise que de la marche à vide bureaucratique (coûteuse) a été démontré par une expérience : Un enseignant a rempli son formulaire normalisé avec des réponses consciemment absurdes à des questions normalisées et stupides. Réaction « d'en haut » ? Aucune ! Parce que, comme on l'a ensuite avoué suite à une demande - après écoulement d'un délai approprié - l'avalanche « de formulaires normalisés remplis pour les contacts avec les parents » ne peut être contrôlée par personne. Les formulaires remplis sont simplement classés sans être lus. Le préposé à la protection des données a-t-il connaissance de l'utilisation de ces formulaires d'enquête qui soulèvent fréquemment des questions sensibles ?

Il faut redonner la responsabilité de la **surveillance et de l'accompagnement de l'enseignant** aux autorités scolaires. De cette façon, les autorités scolaires se verront à nouveau confier une véritable tâche. Dévaluer leur rôle et en faire une instance de satellites d'exécution dont le rôle se borne à faire appliquer les décisions de l'administration centrale est diamétralement contraire au sens de notre ordre d'État fédéraliste et démocratique.

La réorganisation du degré secondaire I – Une affaire de politique pédagogique ?

Il est jusqu'à aujourd'hui difficile de tirer des conclusions pédagogiques fondamentales des discussions sur le renouvellement de l'école secondaire, commencées à grands frais et alimentées par beaucoup de paperasse. Il reste à espérer que l'école obligatoire ne sera pas une fois encore chargée d'une infinité d'exigences organisationnelles. Et il reste à espérer aussi qu'un changement fondamental intervienne, pour assurer la défense de la profession d'enseignant et des enseignants eux-mêmes dont il est difficile d'imaginer que l'estime dans la population puisse tomber encore plus bas. Il faut absolument remettre en selle de toute urgence une véritable pédagogie, et empêcher que des personnes qui ne disposent d'aucune expérience professionnelle, ou seulement d'une expérience minimale, et qui par conséquent ne connaissent qu'à peine la complexité de la profession d'enseignant et de ses exigences au niveau personnel, puissent exercer une influence de plus en plus décisive sur les structures scolaires, sans aucune coopération pertinente directe avec les personnes directement impliquées.

Objectifs pour la section A du degré supérieur :

*Il ne s'agit pas seulement ici - comme c'est l'habitude générale - de promotion « des connaissances et des talents », mais tout autant d'éducation des jeunes, telle qu'elle a été exigée en 2005 une fois encore au travers d'une loi. Le développement des capacités intellectuelles doit par conséquent être en relation étroite avec le mandat éducatif du degré supérieur. A cet effet, le **comité de classe** fournit les meilleures conditions ; il a fait ses preuves dans la pratique et ses bienfaits sont scientifiquement démontrés. C'est le comité de classe, composé d'enseignants et d'élèves qui ne changent pas tout le temps, qui fournit une structure dans laquelle le développement social de la personne et du groupe se produit - par exemple dans le sens de la tolérance, de la disponibilité à rendre service et de l'amitié et ce, malgré une origine sociale différente et des cultures diverses. L'organisation nécessaire à cet effet, c.-à-d. la limitation des enseignants à **deux maîtres de section A avec un minimum de spécialistes**, a été expérimentée et démontrée. Les deux enseignants forment une équipe qui offre aux élèves une aide à l'orientation, non seulement sur le plan professionnel, mais aussi personnel, ce qui a des répercussions positives sur le comportement et le succès scolaire.*

*Il est prouvé depuis longtemps que les jeunes à l'âge de la puberté ont besoin de se sentir dirigés. La conduite des classes exige que les enseignants aient des capacités pédagogiques mais aussi une bonne compréhension des phases de développement de leurs élèves, de leur origine et de leur milieu de vie. On peut se rendre compte facilement que si **6 à 10 enseignants** interviennent dans chaque classe, les jeunes ne recevront plus la même attention, la même sympathie, l'encouragement et le soutien particulier dont ils ont besoin. Puisque les personnes de référence n'interviennent en alternance que pour un nombre d'heures restreint, elles ne travaillent aussi plus qu'avec un sens limité de leur responsabilité. Il reste à ajouter que l'intervention d'une multitude d'enseignants est source de dépenses non seulement coûteuses, mais aussi improductives.*

(Dr. h.c. Hans Wymann,
Fondateur et premier directeur de l'école normale d'instituteurs du canton de Zurich)

Les enseignants fuient le degré supérieur

« Il faut laisser une chose aux fonctionnaires suisses de l'éducation ; leur optimisme est inébranlable. Peu importe quelle réforme scolaire branle au manche, peu importe quel préjudice est causé – le message est toujours le même : Nous avons tout sous contrôle. Leur réaction est la même face à cet état d'urgence interne qu'on ne peut plus ignorer.

En Suisse, il y a pénurie d'enseignants du degré supérieur. Cette misère est globale, mais toutefois particulièrement grande dans quelques cantons. Elle n'est toutefois pas franchement visible, car les écoles font usage d'une recette efficace et comblent les lacunes avec des enseignants primaires. En d'autres termes : pour empêcher la disparition des classes secondaires, ils y font intervenir - généralement sans que les parents en soient informés - des enseignants qui ne sont pas formés pour cette tâche dans le cadre de la formation d'enseignant actuelle.

Dépressions nerveuses

La „NZZ am Sonntag“ dispose de données provenant d'onze cantons. Jusqu'à un tiers des enseignants du degré supérieur, par exemple dans les cantons de Lucerne et de Soleure, ne possèdent pas de brevet d'enseignement (voir le diagramme). À Zurich un enseignant sur huit n'a pas de formation spécifique pour son degré. Dans les onze cantons documentés - différents cantons n'ont pas de statistique -, le total des maîtres secondaires dépourvus de diplôme pour l'enseignement secondaire s'élève à 2000 environ. Il est certainement beaucoup plus élevé si l'on considère l'ensemble de la Suisse. (...)

La plupart des écoles n'ont toutefois aucun autre choix. Le manque d'enseignants les contraint à employer toute personne qui fait acte de candidature. Il n'est pas rare qu'une seule candidature soit reçue suite à une annonce de poste vacant. On ne se soucie alors guère de demander des références.

On cherche des intéressés venant d'autres professions

Aucune amélioration de la situation n'est en vue. Les écoles suisses se dirigent vers un manque d'enseignants de plus grande envergure. Au cours des 15 prochaines années, un nombre d'enseignants supérieur à la moyenne prendront leur retraite.

En même temps, les jeunes enseignants restent moins longtemps dans la profession que ce n'était autrefois le cas. L'une des raisons de cette situation est la part élevée des femmes enseignant à l'école obligatoire, qui se situe aux environs de 70 pour cent. Les femmes ont particulièrement tendance à interrompre leur activité professionnelle au moment de la fondation d'une famille, ou alors elles réduisent leur taux d'occupation. Le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) s'attend à ce que chaque année 6 à 7 pour cent de l'ensemble des enseignants de Suisse doivent être remplacés par des enseignants nouvellement formés au cours des dix prochaines années. Ce chiffre peut varier d'un canton à l'autre.

Au niveau de l'école obligatoire, cela signifie qu'environ 5000 enseignants devraient ainsi être remplacés chaque année. 2600 personnes seulement entreprennent chaque année la formation d'instituteur ou d'institutrice. Dans le rapport sur l'éducation 2010 que vient de publier le CSRE, on peut lire : „On doit considérer actuellement que toutes les hautes écoles pédagogiques prises globalement ne forment pas ensemble suffisamment de nouveaux enseignants pour couvrir les besoins à long terme. « Le fait que le nombre des élèves baisse à court terme n'est pas d'une grande aide. Ce nombre n'augmentera à nouveau qu'à partir de 2013. »

NZZ aS, le 14 mars 2010

1007 Conduite d'école au degré supérieur

Ce que l'on appelle **l'autonomie partielle des écoles** est un emballage trompeur. L'autonomie a en réalité été massivement limitée par des **prescriptions réglementaires** d'en haut qui ont suscité un travail bureaucratique d'une ampleur encore jamais vue pour les communautés scolaires et pour les enseignants. Le mécontentement s'accroît, la **concentration sur la responsabilité première de l'école en matière de formation est compliquée de manière inadmissible** ; la qualité de l'école baisse. Le seul résultat concret de cette « autonomie partielle » est l'introduction du **directeur d'école** qui - en contradiction frappante avec toutes les protestations d'autonomie - devient de plus en plus « la **courroie de transmission** » de **l'accélération de la réforme** sur ordre des instances supérieures (en particulier la CDIP).

Le langage trompeur, emprunté aux militaires, utilisé par l'élite autoproclamée de l'éducation semble également étrange : avec l'idée d'assigner la « conduite stratégique » de l'école aux autorités scolaires et « la conduite opérationnelle » à la direction de l'école, ni les inventeurs ni les victimes de cette distinction ne savent plus où donner de la tête pour faire quelque chose d'intelligent. Les autorités scolaires choisies démocratiquement par le peuple ont été marginalisées dans les faits en ce qui concerne leur influence sur l'école obligatoire, depuis que les directions d'école ont été institutionnalisées. « L'autonomisation » et « l'autonomisation partielle » des écoles ont réussi à contourner l'ordre juridique établi de la surveillance de l'école obligatoire par des autorités désignées par la population.

Le lancement ininterrompu par les autorités d'en haut d'un nombre croissant de ce que l'on appelle des « **projets pédagogiques** », auxquels les écoles doivent obligatoirement participer, a transformé l'autonomie partielle proclamée des écoles en une évitable farce. Le seul résultat de cette évolution est que l'on a **dépouillé les autorités scolaires locales compétentes de leur fonction réelle** et renforcé en conséquence l'influence des directions cantonales de l'instruction publique sur les différentes écoles, sur les deux plans administratif et organisationnel. Depuis que cette évolution est en marche, l'activisme autour des écoles augmente, en même temps que le mécontentement du corps enseignant.

Avec leurs exigences bureaucratiques, les directions de l'instruction publique affirment fournir un **répertoire de facteurs de succès** à l'école obligatoire. Ce qu'ils font valoir comme des facteurs dénombrables et donc enregistrables de succès, fait en vérité l'impasse sur des éléments essentiels pour le succès réel de l'école. En particulier, l'attitude au travail des élèves, qui ne peut être évaluée que par l'enseignant dans sa classe. Depuis que les maîtres de classe ont été mis au placard, les exigences des enseignants et la promotion des aspects clés de l'attitude face au travail, comme la conscience du devoir, le soin etc. ont logiquement fléchi. Les plaintes innombrables des maîtres d'apprentissages en ce qui concerne ce développement illustrent cette régression.

Lecture tardive de la «feuille de trèfle»

« Chaque système scolaire a un mandat à réaliser dans le domaine de l'éducation. Dans le canton d'Argovie, ce mandat est défini dans la Constitution du 25 juin 1980 aux §28¹, 28² et § 35¹, 35² ainsi que dans le préambule à la loi argovienne sur l'école du 17 mars 1981. Toutes deux ont été acceptées à l'époque par le peuple.

Des réformes qui modifient le système de l'éducation dans ses principes fondamentaux (comme la «feuille de trèfle»), ne peuvent être proposées, qu'après que les bases juridiques aient été adaptées, examinées et approuvées par le peuple. Les faiseurs de «feuille de trèfle» ont procédé inversement : Ils ont décidé de quasiment construire d'abord la maison et de cimenter ainsi l'école qui correspond à leur propre vision, pour n'exposer qu'ensuite quel objectif cette école doit servir. Cela a été la plus grande erreur dans l'ensemble de ce projet, plus grave encore que la surcharge outrageuse de son ampleur ou sa formulation prétendument obscure. Il est toutefois difficile de comprendre que personne au Grand Conseil, en tant qu'autorité législative, n'ait attiré l'attention sur ce cas de faute politique perpétrée par l'Etat.

Prenons un exemple. Le § 28¹ de la Constitution prévoit : „Chaque enfant a droit à une formation appropriée à ses capacités ». On peut fonder directement sur cette norme le système précédemment établi d'un degré supérieur à trois sections ainsi que le système des petites classes et classes d'initiation ; cette norme est toutefois plus ou moins en contradiction avec tous les modèles présentés par le Département en charge de l'Instruction Publique (BKS) au cours des deux dernières années pour le degré supérieur ainsi qu'avec la fusion des petites classes et classes d'initiation avec un degré de base couvrant

plusieurs années d'âge. Pour faire les choses correctement, il aurait fallu commencer par remplacer le paragraphe en question par un autre, qui aurait pu être rédigé, par exemple, ainsi :

« Tous les enfants ont droit à une formation égale et intégrative. » Un tel procédé n'est pas seulement démocratiquement correct, il est aussi honnête, parce qu'il force à exposer l'intention visée.

Le rejet de la réforme de la «feuille de trèfle» doit être utilisé pour que nous nous focalisions dorénavant sur les vrais problèmes de l'école actuelle (d'abord en ce qui concerne les enseignants : promotion des personnes et de la nouvelle génération d'enseignants, formation, indépendance, liberté d'organisation et statut social) et cela sur la base du mandat légal donné à l'éducation. Bien qu'il date de bientôt trente ans, il n'est en aucune façon dépassé par les «changements rapides de la société»; les principes fondamentaux des comportements d'apprentissage des enfants, leurs besoins de sympathie et de reconnaissance, leur désir de voir leurs prestations évaluées, leur besoin de pouvoir s'orienter grâce à des modèles, et bien plus, tout cela a survécu aux courants des modes pédagogiques sans lendemain du genre de l'enseignement de masse et aux visions sociologiques comme l'anti-autorité. C'est l'enfant qui suscite les besoins, et pas la bureaucratie de l'éducation qui s'agit et qui veut maintenir le système éducatif en mouvement perpétuel en usant sans cesse de la formule « le développement d'école », mais en visant de facto uniquement à valider son propre rôle. Et c'est l'enfant, comme on le sait, qui fait les frais de toute cette agitation. »

Bruno Nüsperli, 20.5.09

L'UDC demande

Tout d'abord : Il n'est pas question de se risquer à exposer tout le degré supérieur à une transformation complète en conséquence du problème trop longtemps négligé de ce que l'on appelle « les élèves laissés pour compte. » Il faut bien plutôt s'attaquer à la résolution du problème du « ramassis de laissés-pour-compte » qu'est devenue la section C et de le résoudre de façon satisfaisante.

1. **En ce qui concerne en particulier les élèves du degré supérieur de langue étrangère, le principe « connaître la langue d'abord - ensuite seulement une attribution dans les classes régulières » doit s'imposer.**

De cette façon, l'égalité des connaissances linguistiques de tous les enfants est garantie, ce qui joue en faveur des élèves étrangers aussi bien qu'indigènes.

2. **Pour les élèves de la section C, l'accent en ce qui concerne l'enseignement des langues doit être mis sur la langue nationale qui prédomine au lieu de domicile.**

L'enseignement des langues étrangères (anglais, français) doit en revanche être proposé comme un enseignement facultatif pour les élèves de la section C (branche facultative). Trois heures par semaine obligatoires de français ou d'anglais dispensées à tous les élèves de la section C constituent un effort infructueux, cet enseignement alimente en outre l'attitude de refus de beaucoup d'élèves jusqu'à bloquer complètement des classes entières.

L'enseignement obligatoire des langues étrangères doit être remplacé par un **enseignement d'activités manuelles** (qui permet de déclencher la motivation et de faire éclore les talents des élèves de la section C).

L'enseignement des langues étrangères doit être proposé aux élèves intéressés et à titre facultatif. Il faut examiner si, pour certaines classes, l'enseignement des travaux manuels peut être effectué régulièrement dans une langue étrangère.

En section C, il faut continuer à enseigner aux élèves très faibles et à ceux présentant des dysfonctionnements de comportement dans le cadre de classes spéciales et / ou de classes à effectif réduit.

Cette mesure doit être prise dans l'intérêt d'un enseignement bien organisé et performant dans les classes régulières. Des conditions qui sont appropriées aux capacités particulières des élèves faibles et au comportement problématique doivent être créées.

3. **Dans les sections C (mais toutefois seulement dans les sections C), l'enseignement doit en principe se dérouler dans des classes à faible effectif (jusqu'à douze élèves).**

De cette façon, il s'agit de garantir que chacun des élèves de la section C puisse recevoir pleinement l'attention personnelle de l'enseignant qui est particulièrement importante pour lui.

Chaque classe doit être conduite par un seul maître de classe. Ainsi la structure de la classe et la conduite de la classe s'avéreront meilleur marché et plus efficaces que lorsque la classe est conduite par deux enseignants spécialisés auxquels on adjoint des spécialistes de la pédagogie de remédiation.

5. **A l'origine de chaque réforme scolaire, il faut qu'il y ait une amélioration de la qualité démontrable, et jamais des répliques superficielles d'anciennes méthodes.**

Ce qui a fait ses preuves d'efficacité en Suisse ne doit jamais être sacrifié à l'adaptation de normes de l'UE de qualité douteuse. Le modèle de Bologne n'a pas clairement réussi jusqu'ici le test de qualité.

6. **L'alignement du degré supérieur sur des exigences de performance implique la conservation / la réintroduction du degré supérieur à trois sections.**

7.

8. **Les classes de degré supérieur doivent être conduites exclusivement par des enseignants qui se sentent responsables de la classe dans sa globalité, mais également de chaque élève en particulier.**

Le système des enseignants spécialisés n'a pas fait ses preuves au degré supérieur.

9. **Il faut renoncer à centraliser le degré supérieur des grandes écoles.**

Le système des enseignants spécialisés n'a pas fait ses preuves et il ne permet pas de garantir le fédéralisme dans l'école obligatoire suisse.

10. **Les maîtrises de classe doivent être exercées à plein temps**

Des postes à temps partiel ne permettent pas de répondre aux exigences que pose la conduite de classe au degré supérieur. Un enseignant qui comprend sa tâche comme un « emploi à temps partiel » ne peut pas réaliser son mandat pédagogique de maîtrise de classe au degré supérieur.

10. **L'enseignement en section C doit être rendu plus attrayant pour les enseignants.**

Cela en mettant en œuvre la solution des petites classes préconisée par l'UDC pour la section C et également en rémunérant ses enseignants de la même façon que ceux des sections A et B, tenant ainsi compte du degré de difficulté de cette section.

- 11. Pour les enseignants de la section C, une formation spéciale et appropriée aux difficultés particulières de cette section doit être prévue.**

Celui qui se sent attiré vers l'enseignement à des élèves difficiles doit être formé en conséquence. On ne peut pas le pénaliser en lui octroyant un salaire plus faible.

- 12. L'enseignement en section C doit tout spécialement prendre en compte les difficultés particulières auxquelles les élèves de cette section C sont souvent confrontés.**

Ainsi, il s'agit de former les élèves de la section C dès la huitième année scolaire à préparer une **candidature** qui ait de réelles chances de succès (rédaction simple, conforme aux objectifs, de lettres de candidature, qui décrivent correctement les capacités et talents du candidat).

- 13. À la fin de la scolarité obligatoire aussi, les performances de chaque élève doivent obligatoirement être jugées avec des notes.**

En accord avec les associations professionnelles, les notes des branches principales du certificat de fin d'école doivent avoir une influence sur le salaire d'apprenti de chaque jeune. De bonnes notes entraînent un **bonus**, de mauvaises notes un **malus**. De cette façon, on pourra éviter que ceux des élèves qui, plus ou moins longtemps déjà avant la fin de l'école, ont trouvé une place d'apprentissage, se distancient des activités scolaires durant la fin de leur formation scolaire.

- 14. « La liberté d'entreprise » doit être garantie à l'enseignant du degré supérieur en particulier ; il s'agit de lui laisser la liberté des méthodes à appliquer dans la conduite de classe.**

L'enseignant doit être motivé à choisir au mieux la méthode d'enseignement qui lui semble être, au vu de la classe qui lui est confiée, celle qui lui permet d'atteindre le plus efficacement les objectifs fixés par le programme d'études.

- 15. Etant donné que le matériel scolaire détermine généralement la méthode d'enseignement à appliquer, il faut accorder le libre choix du matériel scolaire à l'enseignant.**

Le programme d'études énumère les objectifs à atteindre. L'enseignant doit connaître le port où le navire doit aller jeter l'ancre au terme de la traversée. L'enseignant doit pouvoir déterminer lui-même, en fonction de sa classe, la manière dont il entend atteindre cet objectif.

- 16. Le perfectionnement obligatoire des enseignants doit se limiter à un nombre restreint d'innovations ayant un impact sur l'enseignement (p. ex. en cas d'introduction d'un nouveau logiciel dans sa propre école).**

Pour la formation continue visant à l'élargissement des connaissances, c'est le volontariat et le système de choix facultatif qui doivent être en vigueur, un nombre d'heures minimal à documenter pouvant éventuellement être fixé.

17. Il faut retirer aux directions des écoles toute compétence de surveillance pédagogique ainsi que tout droit d'intervention dans la façon d'enseigner.

La tâche des directions d'école est de nature administrative et organisationnelle. La mise sous tutelle des enseignants doit prendre fin.

Si des écoles sont dirigées par un recteur, le recteur doit être choisi parmi les enseignants.

11 Portfolio

Portfolio: Qui peut bien être en mesure, sans connaissance préalable, de situer spontanément ce concept et de le comprendre correctement? Quelle fonction le «portfolio» a-t-il dans l'école obligatoire?

1101 Définition du concept

Le concept «Portfolio» semble exprimer quelque chose d'important et de respectable. Il est systématiquement utilisé, quoique souvent de manière contradictoire. L'important semble ici l'identification du portfolio avec les **objectifs de politique de formation de l'Union européenne**. Voilà qui a dû surtout inciter les fonctionnaires suisses de la formation à le reprendre. Il signifie **la compilation systématique de toutes les informations sur les capacités et les intérêts scolaires et extrascolaires des élèves**. Les attestations de performance officielles (certificats de notes, feuilles de qualification, profils de performance lors de tests, certificat final de l'école obligatoire, éventuels dossiers d'évaluation) et inofficielles (curriculum personnel, attestations de participation à des tests, distinctions, participations à des projets, photos, transparents, etc.) constituent le contenu du portfolio. Quant à savoir s'il existe une base légale pour l'établissement de telles «super-fiches» pour tous les élèves, cette question ne semble pas avoir été posée à ce jour; elle est ignorée.

Le portfolio a été considéré comme nécessaire, suite à la suppression du maître de classe, pour le team-teaching. Etant donné que le maître de classe – de plus en plus diffamé comme étant un „combattant solitaire“ – a été supprimé, il n'y a plus de **personnalité unique** qui soit globalement **responsable** des élèves et de la classe. La responsabilité collective vient remplacer la responsabilité personnelle du maître de classe pour sa classe et ses élèves. Une personnalité unique ne peut donc plus se charger de l'**évaluation globale de tous les élèves** d'une classe et assumer la responsabilité de l'établissement des certificats. Il s'agit bien plus de trouver une réponse sur la manière dont on peut parvenir à une évaluation globale fondée des élèves et donc d'une classe dans le cadre d'une responsabilité collective d'une équipe d'enseignants (le terme qui conviendrait mieux ici serait «équipe de fonctionnaires transmetteurs de matières»).

1101-1 Evaluation du portfolio

Afin de garantir l'évaluation des élèves dans des classes sans maîtres de classe, les directeurs de l'instruction publique des cantons suisses ont décidé, sur la base des directives de la Conférence suisse des directrices et directeurs de l'instruction publique (CDIP) de faire effectuer à l'avenir l'évaluation des élèves sur la base du **portfolio** développé dans l'**Union européenne**. Aucun mandat dans ce sens n'a pourtant été attribué par les citoyens. Ces derniers n'ont en effet jamais pu dire leur avis sur le portfolio.

L'évaluation de l'élève doit donc être effectuée à l'avenir sur la base de la responsabilité collective d'une équipe d'enseignants, ce comme suit: chaque enseignant évalue et apprécie en permanence les performances et le comportement de chaque élève et enregistre le tout dans un **schéma d'évaluation électronique** complexe. Ceci ce fait sur la base d'un formulaire d'enregistrement détaillé que tout enseignant doit à l'avenir apprendre à remplir régulièrement,

Les notes à l'ère du portfolio

Pour le „trèfle“ de la formation – clairement refusé toutefois dans l'urne par le citoyen – le canton d'Argovie avait développé un «système de notation pour l'ère du portfolio». Ce système prévoyait le calcul des notes suivant:

Toutes les branches sont en principe nécessaires pour être promu. On distingue entre les branches principales et les branches complémentaires:

Les branches principales sont:

*allemand
langues étrangères (niveau secondaire)
mathématique
environnement
biologie
chimie
géographie
physique*

Les branches complémentaires sont:

*langues étrangères (niveau primaire et en partie Sec I)
activité physique et sport
éthique et religion
dessin technique
branches artistiques et musicales
économie domestique*

Pour la promotion dans la classe supérieure, l'élève doit obtenir la moyenne dans les branches principales et la moyenne dans les branches secondaires, soit au moins une note arrondie à 4, la moyenne non arrondie des branches secondaires ne pouvant pas non plus être inférieure à 4.

Après le premier semestre, un rapport intermédiaire (écrit) doit faire le point sur quatre compétences clés dans chaque branche. Il faut attribuer une note d'orientation par branche.

Sont mentionnées également dans le rapport intermédiaire – toujours en toutes lettres – les caractéristiques des compétences, reposant sur l'autoévaluation concernant la compétence sociale. On dispose pour ce faire d'une échelle de quatre.

Le certificat avec les notes est établi après le deuxième semestre.

Le dossier d'évaluation

Chaque enseignant met l'évaluation de chaque élève dans un dossier. Il rassemble les travaux pertinents et les résultats d'examens de l'apprenant. Les élèves peuvent ajouter dans leur dossier d'évaluation des documents qui relèvent selon eux de leur processus d'apprentissage. La pondération des justificatifs placés dans le dossier d'évaluation est l'affaire de l'enseignant. L'évaluation donnée dans le rapport intermédiaire et la note indiquée dans le certificat sont le résultat d'une évaluation globale, à savoir davantage qu'une moyenne arithmétique.

Le calcul électronique

Les enseignants préparent électroniquement les recommandations pour la promotion, les rapports intermédiaires et les certificats. Les documents sont imprimés sur des formulaires standards et rassemblés dans un dossier ad hoc.

(<http://www.ag.ch/bildungswege/de/pub/ssrgmotionen/beurteilungsinstrumente.php>)

Prise de position

La protestation énergique du corps enseignant argovien a mis le doigt sur la déshumanisation et l'éloignement patent de la pratique du caractère élaboré «scientifiquement» du nouveau règlement de promotion proposé. Dans toute entreprise privée, des gens qui planifieraient aussi loin de la réalité seraient tout simplement licenciés. Les innovations suivantes ont été notamment considérées comme insupportables:

- qu'un enseignant du secondaire (comme un enseignant spécialisé) doive évaluer en détail dans un rapport intermédiaire chaque élève de sa classe et dans une bonne centaine de compétences.*
- que les «instruments», p.ex. les résultats des examens sur la base desquels un enseignant doit mesurer et évaluer les compétences de ses élèves ne soient pas transmis à l'enseignant. Il doit au contraire les élaborer par lui-même.*

ce qui requiert évidemment du temps. Il est indiqué notamment de procéder à des enregistrements hebdomadaires dans le système.

L'**évaluation globale** d'un élève est calculée ensuite par le **programme informatique** au moyen des diverses évaluations enregistrées dans le système par chaque enseignant de branche. Le profil global fournit pour chaque élève des informations concernant ses performances et son comportement durant les cours. On a ainsi une évaluation globale élaborée **anonymement** par un système électronique. Etant donné la quantité d'informations que les maîtres de branche doivent enregistrer sur chaque élève, se pose la question suivante: s'il doit constamment tester l'état de ses élèves, l'enseignant en question a-t-il encore le temps de prodiguer son enseignement aux élèves, comme le plan d'études le prescrit?

1102 La décharge de la responsabilité

Un certain nombre – certainement une minorité – d'enseignants considère comme étant attrayant pour les élèves ce système d'évaluation anonyme via un portfolio. Parce que ces enseignants espèrent ainsi **se protéger d'une certaine manière contre les éventuelles critiques de parents peu amènes**: celui qui, en effet, peut dire que l'évaluation globale a été calculée par un ordinateur peut facilement se décharger de sa responsabilité en avançant par exemple l'argument suivant: on ne peut, à titre personnel, prendre position que sur des aspects partiels, qui ne peuvent malheureusement pas contrebalancer le cas échéant les évaluations faites par d'autres enseignants.

Un autre avantage apprécié de ce système est le fait que les parents ont ainsi la garantie d'avoir un accès ouvert aux données concernant leurs enfants, données actualisées toutes les semaines. Les parents connaîtraient ainsi à tout moment la **situation scolaire de leurs filles et de leurs fils, ainsi que leur développement**.

Les inventeurs du système de portfolio, à savoir de l'évaluation globale électronique de tous les élèves, louent parallèlement l'**uniformisation de cette évaluation au niveau européen**. Du Cap Nord à Gibraltar, les élèves, en Europe, seraient ainsi évalués de manière uniforme par le nouveau système. Cela permettrait de garantir une objectivité maximale de chaque évaluation d'élève et rendrait superflues toutes les instances de promotion locales.

1103 Les enseignants seront évalués «en cachette»

Dans le canton de Zurich (mais pas seulement là), on a développé un modèle d'évaluation particulièrement intéressant dans le contexte du portfolio, un modèle qui permet d'étendre l'évaluation électronique des élèves automatiquement aux enseignants et ce sans que ces derniers ne s'en aperçoivent. Les enseignants qui par exemple attribuent en moyenne plus souvent des bonnes notes ou au contraire des notes insuffisantes sont automatiquement enregistrés par le système informatique et annoncés à la direction de l'école. Ces annonces concerneraient les notations fréquentes supérieures à 5 ainsi que celles inférieures à 3,5. La direction de l'école pourrait ainsi identifier à tout moment les enseignants avec des évaluations de prestations qui ne correspondent pas à la moyenne et les inviter à en discuter...

Les inventeurs estiment apparemment que cette **co-examen silencieuse et automatique des enseignants** est si magnifiquement programmée que le corps enseignant ne serait pas conscient du système d'avertissement et de ses effets. Une idée pour le moins surréaliste. En réalité, cette

«observation secrète des enseignants» s'avère inapte dans la pratique. La conséquence de cette subtilité plus ou moins naïve pourrait en réalité être la suivante: les enseignants «qui veulent avoir la paix» et qui préfèrent vivre sans trop de problèmes, vont systématiquement donner à leurs élèves des notes entre 3,5 et 5. Le programme informatique leur garantit ainsi une «vie d'enseignant sans stress».

1104 Nivellement

En réalité, ce programme d'évaluation globale des élèves géré par ordinateur débouche sur un nivellement systématique. Les enseignants seront incités à faire une **évaluation moyenne** et les élèves à produire des **performances moyennes**. La performance qui n'entrerait pas dans cette fourchette serait donc plutôt malvenue car elle entraînerait une incongruité par rapport à la moyenne habituelle, ce qui signifierait que l'on doive la justifier, avec tous les inconvénients que cela implique. Parallèlement, on aurait plutôt tendance à embellir la prestation insuffisante, afin qu'elle s'inscrive dans la moyenne.

L'**enseignant** se trouvera de plus en plus dans un rôle de **remplisseur de formulaire**. Chaque semaine il doit en effet remplir des feuilles d'évaluation conçues pour le traitement informatique et enregistrer ses résultats dans le programme. Il doit veiller à le faire avec un soin extrême car le système n'autorise en principe pas les corrections, afin que les éventuelles tentatives ultérieures des parents pour influencer l'enseignant ou des tierces personnes restent vaines. La protection contre la manipulation des évaluations auxquelles sont soumis les élèves toute l'année doit avoir la priorité.

Le fameux **team-teaching** ainsi que les entretiens au sein des **équipes chargées des cours, des volées et de l'évaluation** exigent de chaque enseignant des tâches administratives supplémentaires. Des **entretiens** ont en effet lieu régulièrement au sein de l'équipe – avec évidemment la tenue d'un procès-verbal. On doit ainsi garantir d'une certaine manière la coordination de l'enseignement des matières dans les différentes classes. Si dans le cadre du team-teaching ainsi que des teams annuels certains postes doivent être occupés en job-sharing, alors le besoin en entretiens devient encore plus important. Les victimes de cette bureaucratie extrême du partage du travail et de l'évaluation sont évidemment les semaines de projets des classes, une perte extrêmement douloureuse et injustifiée.

Team-Teaching

L'expression anglaise à la mode a elle aussi fait son chemin dans l'école obligatoire. Dans le cadre du concordat HarmoS, l'orientation est clairement mise sur le team-teaching. Dans de nombreuses parties de la Suisse orientale, en tout cas, cela est d'ores et déjà une réalité.

L'école obligatoire entend par team-teaching une forme d'enseignement où au moins deux enseignants enseignent en même temps à la même classe dans la même salle de classe (et se contrôlent ainsi mutuellement d'une certaine manière).

Les enseignants ont exclusivement une fonction d'enseignants de branches. Selon la nouvelle doctrine, même au niveau inférieur l'enseignement est donné dans les classes par plusieurs enseignants de branches, et non plus par un maître de classe.

L'ensemble des enseignants de branches qui enseignent dans une classe est appelé «team de volée». Un team de volée peut avoir une certaine importance si les différentes branches sont enseignées selon le principe du job-sharing (encore un concept à la mode), c'est-à-dire par plus d'un enseignant.

La dépense en temps est d'autant plus importante pour les entretiens entre tous les enseignants de branches, les thérapeutes, les pédagogues curateurs, les directeurs d'écoles, etc. jusqu'à ce que l'on puisse au moins atteindre un enseignement ciblé.

La réformite de l'école obligatoire menace de transformer cette dernière en une tour de Babel au vu des nombreux créateurs de modèles qui s'y activent, embourbés dans leur jargon.

A cela s'ajoute le fait que le nouveau certificat scolaire établi sur la base du portfolio ne consiste plus simplement en des notes sanctionnant les performances obtenues dans les différentes branches. La performance individuelle de chaque élève doit être décrite avec «précision». Il en va de même de son comportement. En d'autres termes: **l'établissement du certificat** en sera d'autant **plus compliqué**. Il faut en effet pour ce faire élaborer des **règles**, les discuter, les coordonner, les appliquer. Tout cela exige de nombreuses séances, des entretiens, des procès-verbaux d'entretiens, des prises de décision, etc. Et ce au détriment d'un enseignement de qualité, victime de la sur-bureaucratization de l'école.

Les nouveaux certificats ne requièrent pas seulement une évaluation précise des performances. Dans le cadre de l'«**individualisation**» de l'enseignement scolaire ainsi visée, il faut également des **critères «mous»** qui soient interprétables et qui peuvent être évalués dans le certificat. Voilà qui nécessite des explications supplémentaires ainsi que la **réglementation** de telles demandes d'explications, auxquelles les parents recevront les mêmes réponses de tous les enseignants. L'enseignant sera déchargé de sa responsabilité personnelle pour les élèves et la classe. Il deviendra dans la foulée un «mangeur de formulaires», un fonctionnaire de l'enseignement, l'exécutant d'une évaluation des prestations quantifiées par ordinateur.

1105 On gonfle le besoin de thérapie

Une fonction essentielle du portfolio est également de documenter les faiblesses que l'on peut constater chez les élèves. Des faiblesses à partir desquelles on peut déduire pour chacun d'eux un **besoin de thérapie** spécifique, le cas échéant pour l'ensemble des élèves. L'évaluation du portfolio devient ainsi un facteur déterminant de l'extension exagérée de l'appareil thérapeutique, qui requiert de son côté des sommes faramineuses, sans que les résultats obtenus ne justifient d'une manière plus ou moins approximative les dépenses consenties.

1106 La faiblesse du rendement non pertinente pour le certificat

Le portfolio doit permettre d'atteindre un objectif particulièrement important pour les fonctionnaires de l'école, à savoir l'**individualisation** de l'enseignement: fini avec la matière uniforme qui doit être transmise à tous les élèves sur le même rythme. Cela signifie toutefois l'émergence d'un besoin de mesures de soutien individualisées pour les élèves. Si, comme on l'a mentionné, le besoin thérapeutique individuel doit également être défini par le biais du portfolio, alors cela n'est pas sans conséquence: il s'ensuit en effet – apparemment sans que les parents ne doivent être informés des raisons – l'ordre d'un accompagnement pédagogique des élèves. Les pédagogues curateurs deviendraient ainsi les accompagnateurs permanents de chaque classe aussi bien dans le cadre d'un enseignement «intégratif» qu'«individuel». Ces pédagogues curateurs permanents qui travaillent en même temps dans les salles de classe avec le corps enseignant remplacent les thérapeutes qui exerçaient jusqu'ici leurs activités en dehors des salles de classe.

La particularité de cette innovation au niveau thérapeutique consiste dans le fait que les **faiblesses constatées ne peuvent avoir aucune répercussion au niveau du certificat scolaire**. Si la pédagogue curatrice constate qu'un élève ne peut maîtriser une certaine faiblesse en raison du fait qu'il n'est pas en mesure de faire totalement face au programme donné en classe (le cas échéant avec un accompagnement spécifique par la pédagogue curatrice), alors la performance partielle fournie doit être évaluée dans le certificat comme si elle était une performance complète. Ceci exigerait, comme on argumente du côté de l'administration, la protection des données. Le fait qu'un **certificat scolaire** soit ainsi en fin de compte **illisible** ne semble préoccuper outre mesure les théoriciens de l'enseignement. Le fait qu'un maître souhaiterait lire dans un certificat scolaire la performance effective fournie par chaque élève et non pas simplement la performance réduite – pour des raisons de protection des données - par un pédagogue curatif, ne préoccupe pas davantage les théoriciens de l'enseignement. Il s'agit bien plus pour ces derniers d'enlever au certificat scolaire sa véritable raison d'être et d'ouvrir toute grande la porte au portfolio si coûteux réclamé par les théoriciens de l'enseignement.

On mentionnera par ailleurs en passant que pour toute **mesure spéciale justifiée pour des raisons thérapeutiques**, il y a du **matériel didactique** à disposition, dont personne ne peut estimer ne serait-ce qu'approximativement les **coûts globaux**. Il semble que plus l'enseignement devient opaque et qu'il perd en qualité et plus il devient cher. Mais l'argent investi ne l'est pas pour la formation, mais au contraire pour la bureaucratie.

La devise qui semble s'appliquer ici est la suivante: *«Nous tous, enseignants, pédagogues curatrices et directions d'écoles, nous nous occupons toujours plus des élèves qui ont des problèmes, même si ces derniers arrêtent de travailler».*

On notera également que de plus en plus d'ex-enseignantes se forment pour assumer des fonctions de «pédagogues curatrices scolaires», des ex-enseignantes qui ont obtenu des résultats peu convaincants avec des classes, mais qui trouvent en tant qu'auxiliaires à temps partiel un job bien payé où le «contrôle du succès» est effectué par ceux-là même qui exercent le job. Difficile de trouver des jobs plus confortables lorsqu'il y a crise.

1107 Le portfolio européen des langues

Les plaintes contre la perte des capacités linguistiques des enfants et des adolescents ne cessent de se multiplier. Maîtres d'apprentissage et enseignants de hautes écoles se plaignent en effet relativement souvent que les jeunes gens sont de plus en plus rarement capables de décrire des faits, d'écrire des lettres, de porter des jugements de manière précise et compréhensible. La multiplicité des langues – souvent une pagaille linguistique – dans de nombreuses classes d'école freine considérablement l'enseignement ciblé de la langue.

Le problème semble désormais être reconnu au niveau européen. On entend y faire face au moyen du «portfolio européen des langues», proposé par le Conseil de l'Europe. Les jeunes élèves suisses doivent également être initiés à ce portfolio européen des langues, comme le souhaite la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

Il doit apparemment consister en trois parties au niveau européen: le premier élément est le **passaport des langues** qui peut être considéré comme une sorte de certificat européen attestant des acquis dans le domaine linguistique. Quant à savoir si ce passeport contient une évaluation des performances ou s'il se contente de protocoler des «rencontres» avec d'autres langues, la description qu'en donne la CDIP ne permet pas de le savoir.

Le deuxième élément du portfolio des langues est la **biographie linguistique** personnelle. L'élève y documente lui-même quand il a commencé à maîtriser sa langue maternelle, quand et comment il a été confronté à des langues et des cultures étrangères et ce qu'il savait de ces dernières au départ et ce qu'il sait maintenant. L'élève doit être capable de s'évaluer lui-même au moyen des «check-lists» proposées.

Le troisième élément enfin, les documents de l'élève groupés dans un **dossier linguistique**, atteste de ses capacités personnelles dans l'utilisation des langues: comment il décrit – c'est la CDIP qui donne cet exemple – et à quel âge, sa salle de classe, le chemin de l'école ou d'autres processus. Selon la CDIP, le dossier linguistique peut également être utilisé comme «dossier de présentation».

La CDIP salue avec enthousiasme l'arrivée du portfolio européen des langues comme représentant un grand progrès. Il permet, toujours selon la CDIP, à tous les élèves de toute l'Europe d'avoir les mêmes formulaires, les mêmes dossiers concernant leurs rencontres avec d'autres langues et cultures. Les élèves qui mettent peu d'empressement à s'auto-documenter semblent ne pas exister selon le descriptif de la CDIP. On ne trouve pas davantage d'explications quant à la manière dont le contrôle des informations se fera et comment l'on pourra garantir la „comparabilité“ des biographies des élèves. La CDIP devrait néanmoins savoir que cela ne se fera pas sans un important engagement bureaucratique. A quoi il convient d'ajouter que les élèves et les enseignants doivent inscrire dans des formulaires toutes les observations et évaluations documentées.

On ne trouve pas davantage d'explications dans le descriptif du portfolio européen des langues de la CDIP sur la manière dont on entend corriger avec cette montagne de documents les **déficits linguistiques** constatés chez un nombre croissant d'élèves. Les remarques ou les explications concernant les exigences en matière de performances sont soigneusement évitées dans le descriptif de la CDIP.

Protection des données et personnalité de l'élève

*Les tenants du portfolio se disent enthousiastes que ce dernier ne soit pas une simple base pour une **évaluation anonyme des performances**. Il permet en effet également, lorsqu'un élève est confronté soudainement à de gros problèmes, de suivre son comportement durant les années précédentes. Il permet donc de constater si certaines dispositions n'auraient pas pu être prises plus tôt pour éviter ce développement malheureux. Ceci est considéré comme particulièrement important lorsqu'un élève devient tout à coup violent dans une classe supérieure ou s'il se rend même coupable d'un comportement criminel. Le portfolio permettrait en effet de **suivre la biographie de cet élève** et de remonter jusqu'à son premier jour d'école. Tout y serait documenté. Même les manquements qu'un élève aurait pu commettre au tout début de son cursus scolaire. Voilà qui représenterait un avantage énorme!*

*Effectivement: il existe des élèves qui, en raison des circonstances, adoptent des comportements coupables au début de leur scolarité déjà. En commettant par exemple un **vol dans un magasin**, dont l'école aurait été informée. Un tel acte serait donc enregistré dans le portfolio de l'élève et ne serait plus jamais effacé...*

*Les écoles peuvent toujours tomber sur des cas lourds. C'était jusqu'ici la tâche de l'école – avec la conscience de la responsabilité qui est la sienne - de trouver la réponse appropriée lorsqu'elle était témoin d'un délit concret. Or tout délit doit **être sanctionné**. Et les coupables étaient **punis** comme il se devait. C'est ainsi que les choses doivent se passer. Mais une fois que la chose appartient au passé, un enfant, un adolescent doit à nouveau avoir la **chance d'un nouveau commencement**. Un enfant doit réparer une injustice qu'il a commise, mais il doit également pouvoir vivre sans devoir toujours porter cette faute avec lui.*

Pas de prescription

*Il y a certes quelques rares délits particulièrement graves (récemment par exemple abus grave sur des enfants) pour lesquels le code pénal suisse ne prévoit aucune prescription. Pour tous les autres, les condamnations antérieures doivent être radiées définitivement après un certain temps. Pour les élèves, une telle radiation de délits resp. de faits relativement mineurs, ne sera plus autorisée à l'avenir. Le portfolio enregistre tout, conserve tout dans les actes. Celui qui prend au sérieux la responsabilité de la jeunesse sait bien que cela peut également causer **d'incroyables malheurs**. Lorsque l'éducation se réduit à l'enregistrement rigoureux de performances, de comportements, d'échecs, etc. alors elle peut devenir inhumaine.*

A ce jour, la protection des données ne s'est pas exprimée concernant cet enregistrement rigoureux des performances et des comportements de chaque élève sous la forme de «superfiches». Le portfolio serait donc vraiment un thème pour le préposé à la protection des données.

A propos: outre le «portfolio élève» il y a également le «portfolio enseignant» dans la maison. Un fichage continu doit décharger de leur responsabilité les autorités qui veulent engager un enseignant ou le proposer comme candidat (un choix qui deviendrait même superflu du point de vue des fonctionnaires de l'éducation). L'enseignant qui peut s'adapter au programme informatique connaîtra la réussite. Celui qui est moins versé dans l'informatique aura moins de succès. Cela est-il vraiment nécessaire à la transmission de l'enseignement?

La preuve que le portfolio européen des langues peut apporter davantage que ce qu'affirment péremptoirement les romantiques du multiculturalisme dans les instances européennes reste toutefois à fournir. Il est enfin révélateur que la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP) recommande aux cantons d'introduire de toute urgence le portfolio européen des langues. Cela sera même obligatoire dans le cadre de HarmoS. Plusieurs cantons (p.ex. Argovie) expriment leur scepticisme à ce sujet: leur principale objection est la dépense trop importante que cela implique.

Source: Tiré à part du «Schwerpunktthema», rédigé par Hans Ulrich Bosshard, collaborateur pédagogique auprès du secrétariat de la CDIP Ostschweiz, St-Gall, président du groupe de pilotage PEL (abréviation pour portfolio européen des langues) de la CDIP (Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique).

1108 Bilan

Plus on se penche sur le portfolio et son arrière-plan, ainsi que sur les idées de ses inventeurs et promoteurs et plus la chose devient claire: le portfolio et les «langues portfolio» qu'il implique a surtout été développé pour exclure le grand public de toute codécision au niveau de l'école obligatoire et les parents de toute codécision concernant le développement scolaire des enfants. Le portfolio fait de l'école obligatoire un système qui n'est plus compréhensible et interprétable que par des «spécialistes».

Le portfolio a été créé pour camoufler une attaque ciblée contre la performance, l'exigence de performance et l'attente de performance. Le portfolio enregistre simplement des processus et empêche même les parents de voir les véritables performances de leurs enfants. Le portfolio est au service d'une réforme scolaire qui déprécie et disqualifie la performance, dans la droite ligne de l'idéologie soixante-huitarde.

L'influence du portfolio sur l'école obligatoire se présentera comme suit: le directeur d'école, l'assistant scolaire et la pédagogue curatrice scolaire décident seuls et définitivement, sur la base des informations contenues dans le portfolio, de tous les «cas à problème». Le maître de classe devra, s'il souhaite obtenir des informations supplémentaires, faire appel à ces derniers en tant qu'«instance d'information». Il n'a rien à décider par lui-même. Les décisions seront prises sans les parents et uniquement par le trio formé du directeur de l'école, de l'assistant scolaire et de la pédagogue curatrice. Ces derniers procèdent également seuls à l'«évaluation du succès» des décisions qu'ils ont prisent eux-mêmes.

Il existe des écoles où ces mécanismes de décision s'apparentent aux méthodes que l'on croyait réservées jusqu'ici uniquement à la mafia.

Le portfolio sépare l'école obligatoire du peuple, des parents et des citoyens. L'école obligatoire devient une école détachée du peuple.

C'est le «portfolio» qui illustre le mieux la contradiction et la confusion qui caractérisent le réformite fiévreuse qui touche l'école obligatoire. Tandis que le canton de Zurich tente par exemple de suivre résolument les grandes tendances décrites dans ce chapitre et essaie de pousser tous les autres cantons, via la CDIP, à adopter tel quel ce point de vue, le canton de Lucerne ne démord pas quant à lui et constate que le «portfolio» n'est guère plus qu'un «cahier de maître» étendu.

L'opacité la plus totale règne en ce qui concerne les questions de la confidentialité de toutes les données rassemblées sur les élèves. Combien de temps ces dernières peuvent-elles être conservées une fois la scolarité obligatoire achevée, cette question n'a apparemment jamais été discutée sérieusement. Si Zurich réussit à imposer son point de vue, alors de graves conflits seront inévitables avec la protection des données.

La croyance qui est liée à l'idée même du «portfolio» est que l'école et l'enseignement peuvent être corsetés dans un système rigide et essentiellement géré et contrôlé par ordinateur et que l'on peut donc renoncer sans autre à la personnalité de pédagogues engagés.

L'école obligatoire «déshumanisée»: une vision d'horreur!

L'UDC demande

1. **L'évaluation globale aussi bien d'une classe entière que des élèves de cette classe doit être effectuée par le maître de classe et non par un programme informatique.**
2. **La transmission du savoir doit impliquer une prise de responsabilité personnelle de la part des enseignants pour les élèves et la classe et non pas une évaluation électronique de la performance et du comportement.**
3. **L'enseignant ne doit pas devenir un remplisseur de formulaires et un fonctionnaire de l'uniformisation, car l'école obligatoire en supporte les conséquences en raison de l'affaiblissement de l'autorité qui en résulte.**
4. **L'évaluation de chaque élève ne doit pas être effectuée par un ordinateur car cela contredirait le mandat de formation de l'école obligatoire.**
5. **Il faut refuser le portfolio comme voie vers des «élèves en verre» et des «enseignants en verre» car un tel objectif porte préjudice à chaque enfant.**
6. **Les parents ont le droit d'avoir une évaluation des performances et du comportement de leurs enfants faite par le maître de classe.**
7. **Les moyens financiers mis à disposition du système éducatif doivent servir à la formation et non pas à la bureaucratie. L'argent de l'éducation est destinée aux élèves et non pas aux bureaucrates.**
8. **Tout fichage des élèves, mais aussi des maîtres, doit cesser.**

12 Enseignement intégratif

L'enseignement aux enfants faiblement doués ou présentant des troubles du comportement représente des difficultés énormes pour l'école publique. Alors qu'il était autrefois d'usage de répartir ces enfants dans des classes à effectif réduit ou de développement, spécifiquement conçues pour eux, l'enseignement dit « intégratif » a aujourd'hui la préférence.

Une forme d'enseignement est qualifiée d'intégrative si, **après la suppression de la plupart des classes spéciales et à effectif réduit**, elle prévoit comme objectif idéal l'intégration de tous les enfants dans des classes régulières, y compris donc des élèves faiblement doués ou présentant des troubles du comportement ainsi que les étrangers maîtrisant mal la langue locale. Les écoles spécialisées en pédagogie curative sont alors réservées aux enfants physiquement ou psychiquement handicapés, qui y reçoivent un enseignement adapté à leurs possibilités. **Les enfants faiblement doués ou présentant des difficultés de comportement** bénéficient, parallèlement à l'enseignement normal dans les classes régulières, du **soutien supplémentaire de spécialistes en pédagogie curative** chargés de les assister individuellement. Cette aide leur est apportée simultanément aux leçons données dans la salle de classe, c'est-à-dire que les assistants scolaires et pédagogues curatifs se tiennent plus ou moins constamment aux côtés de ces élèves, au propre comme au figuré.

1201 Problèmes de définition

Si les termes « enfant faiblement doué » ou ayant des « capacités inférieures à la moyenne » ne pose aucune difficulté de compréhension particulière, la notion de « troubles du comportement » est non seulement plus ambiguë mais aussi en constante mutation. Alors qu'il était jadis question d'enfants « perturbés », on préfère aujourd'hui les termes « troubles » ou « difficultés » du comportement, moins connotés. On assiste même à une tentative d'imposer, par souci du *politiquement correct*, le terme « comportement atypique » pour cette catégorie d'élèves.

Un trouble du comportement de nature à réduire la capacité d'apprentissage peut être **provoqué à la naissance** – p.ex. sous forme d'anomalie au niveau de l'appareil moteur ou de nervosité particulière. Les causes sont toutefois souvent à rechercher dans une **éducation parentale** insuffisante ou totalement négligée. Les troubles du comportement engendrés par une telle situation ont un effet particulièrement néfaste sur l'intégration des enfants concernés dans les classes régulières ; au degré secondaire, il n'est pas rare que des **classes entières soient bloquées** par quelques élèves présentant de tels troubles.

Petits cercles scolaires

Dans les petits cercles scolaires où le nombre d'enfants faiblement doués ou présentant des troubles du comportement qui nécessitent un soutien supplémentaire est peu important, les responsables sont confrontés à des difficultés particulières, notamment d'ordre financier, en ce qui concerne la gestion de classes spéciales ou à effectif réduit.

Pour remédier à ces difficultés, il convient de permettre aux petits cercles scolaires de mettre en place des solutions spéciales, adaptées aux particularités géographiques et personnelles. Il est inconcevable que des petits cercles scolaires se voient contraints de fusionner avec des cercles plus grands uniquement en raison des problèmes liés aux classes spéciales et à effectif réduit.

Il est évident que l'intégration dans les classes ordinaires d'élèves faiblement doués ou présentant des troubles du comportement implique un investissement important du **corps enseignant**, même avec le soutien d'une équipe de pédagogues curatifs et d'assistants scolaires, qui dépasse parfois ses capacités, temporelles ou émotionnelles. En outre, parce que tous les élèves pouvant être gérés « normalement » ont eux aussi droit à une certaine attention de la part de l'enseignant et que celui-ci, fortement sollicité par des élèves particulièrement difficiles à gérer en raison de leurs difficultés de comportement, n'est plus en mesure de la leur donner, il se produit inévitablement des conflits avec les parents d'élèves « normaux », qui réclament une attention égale pour leurs enfants.

« Intégration scolaire »

« Le plus grand chantier actuel de la réforme est sans conteste l'intégration des élèves handicapés et présentant des troubles du comportement dans les classes régulières. Il n'y a pas un seul canton dans lequel le corps enseignant ne soit pas confronté à des problèmes majeurs à ce sujet : trop d'élèves par classe, performances inégales, trop d'enseignants qui se sentent abandonnés à leur sort et pris pour les dindons de la farce. Comme le souligne Beat W. Zemp, président de la LCH, (association alémanique regroupant les enseignants de Suisse), l'intégration relève de la mission centrale de l'école. Or, si l'on ne veille pas à réunir les conditions du succès « l'ensemble du système risque de s'effondrer ». Faute de ressources suffisantes pour réaliser cette intégration, les enseignants démissionnent par dizaines. Pendant 175 ans, affirme Beat Zemp, l'école publique suisse, mue par les meilleures intentions, a fait exactement le contraire, c'est-à-dire séparé et dispensé des enseignements distincts. L'adoption de la « Déclaration de Salamanque » lors de la conférence des Nations-Unies de 1994 a marqué un tournant. Au nom de la lutte contre les discriminations et de l'égalité des chances, l'intégration scolaire a pour ainsi dire été ordonnée en haut-lieu. La Suisse a elle aussi signé cette Déclaration et, depuis, le mot d'ordre est : à présent nous devons l'appliquer. (...)

Une fois de plus, relève M. Reichenbach : « Il faudrait être inhumain pour s'opposer ouvertement à l'intégration, pour défendre la séparation. Aujourd'hui encore, de nombreux enseignants nous assurent qu'ils considèrent juste que l'intégration soit le principe de base. Ils contestent cependant la manière dont il a été appliqué : cette application s'est comme toujours effectuée du haut vers le bas, dictée par les autorités chargées de la formation, entourées d'une pléthore de conseillers. Et gare à ceux parmi la base qui émettaient des doutes, qui posaient des questions obscènes telles que « Pourquoi ? » et « Pourquoi de cette manière ? », ils étaient vite qualifiés de râleurs, voire pire, de partisans de l'UDC. (...)

Entre-temps, le prochain échec rondement mené se profile, à savoir des classes certes « intégrées » mais dans lesquelles plus personne ne trouve son compte : ni les enfants nouvellement intégrés ni la classe telle qu'elle était composée auparavant et encore moins le maître de classe. Conséquence : Encore plus d'enseignants en poste jettent l'éponge et encore moins de nouveaux arrivants acceptent la responsabilité d'une classe, qu'ils estiment trop lourde à porter. La rupture est alors d'autant plus marquée avec le cercle d'experts et de conseillers, investis d'une tâche bien moins fatigante en comparaison, qui de leur côté s'attellent à la réforme des réformes.

Les maîtres de classe se retrouvent ainsi avec encore plus de séances, de commissions, de frustrations. Une enquête menée en 2009 par l'OCDE révèle qu'un tiers des enseignants se sent dépassé par la valse incessante des réformes et la bureaucratie inhérente à leur travail. Faut-il dès lors s'étonner que l'école, même en période économique difficile, trouve de moins en moins de relève de qualité ? Les réformes – censées tout améliorer – ont manifestement un effet dissuasif. »

(Martin Beglinger, rédacteur en chef, dans un portrait du professeur bernois en pédagogie Roland Reichenbach, publié dans « Das Magazin » n° 19, le 21 mai 2010)

1202 Enseignement intégratif et personnalisé

L'enseignement « intégratif », c'est-à-dire renonçant aux classes à effectif réduit et spéciales, n'est pas le seul que les réformateurs souhaitent imposer en tant que norme valable dans toute la Suisse. Ils réclament également de manière toujours plus insistante un **enseignement personnalisé**, c'est-à-dire basé sur le principe d'un rythme d'apprentissage sur mesure, différent pour chaque élève.

Appliquée à une classe régulière, de telles méthodes peuvent aboutir à des niveaux de connaissances, de compétences, d'aptitudes, de motivation et de performance différents pour chacun des élèves. Le maître de classe se voit de plus en plus attribuer une fonction de « coach ». **La gestion de la classe à proprement parler est reléguée au second plan.** Dans de telles conditions, donner les mêmes devoirs à domicile à tous les élèves d'une classe relève de l'impossible en raison des fortes disparités dans le niveau d'apprentissage des élèves. L'atteinte d'un niveau de performance uniforme pour toute la classe peut alors être écartée des objectifs du plan d'enseignement.

1203 Enseignants praticiens ou théoriciens

Le fait que les enfants en difficulté d'apprentissage, présentant des troubles de comportement mais aussi les enfants physiquement et/ou psychiquement handicapés aient également droit à une formation appelle tout naturellement une approche différenciée, à même de répondre à tout problème susceptible de se poser.

On peut cependant douter de la capacité des classes régulières à gérer, en plus de l'intégration des enfants présentant des troubles du comportement parfois lourds, la personnalisation des cours en fonction de chaque élève.

« Inclusion »

(ou : Du sens ou du non-sens d'une bureaucratisation présomptueuse, incompréhensible et compliquée de l'école)

La « Weltwoche » présente un « enseignant moderne » :

« Martin Hänzi, enseignant au degré secondaire et directeur d'école à Pieterlen BE – M. Hänzi, 25 ans d'enseignement, illustre la problématique (la réformite à l'école publique) par une anecdote : Il y a quelques années, un représentant de la Direction de l'instruction publique a présenté sa vision de l'école. La présentation comprenait environ quinze points. Quelque part entre les points sept et douze figurait « enseigner ». Typique, selon lui : au milieu des réformes et des considérations bureaucratiques, on a tendance à perdre de vue l'essentiel.

Martin Hänzi se souvient que l'ère des grandes réformes a été lancée au début des années 1990. « Nous pensions à l'époque : bon, ça y est maintenant ! Mais elles n'ont jamais cessé ». Les autorités administratives en charge de l'instruction publique ont depuis été fortement renforcées, appliquant immédiatement toute nouvelle idée pédagogique. »

Il cite le « mot magique » actuel : « personnalisation ». Celle-ci est censée permettre « l'intégration » (les chercheurs en pédagogie utilisent récemment aussi le terme « inclusion », parce qu'ils ont remarqué que le citoyen lambda associait l'« intégration » aux étrangers et non aux élèves en difficulté d'apprentissage). Un enseignement personnalisé, cela signifie, en forçant un peu le trait : « élaborer un programme sur mesure pour chaque élève ». Selon Martin Hänzi, « c'est un but certes honorable mais pratiquement impossible à atteindre en pratique ».

Le maître d'école secondaire n'est pas le seul à être de cet avis. Celui-ci est manifestement partagé par la base, comme l'a révélé une assemblée des délégués du syndicat des enseignants. La direction avait laissé entendre que les enseignants soutenaient le modèle de l'école « intégrative ». Martin Hänzi s'est permis de demander si c'était vraiment le cas. Il a exigé un vote de consultation. Près de deux tiers des délégués ont voté contre l'« intégration »

(tiré de : « Revolte der Realisten », Weltwoche, 09.04.2009, de Philipp Gut et Christian Schnur)

À cet égard, un constat s'impose avant toute autre considération : les plus aptes à maîtriser **les difficultés** exposées ci-dessus sont les praticiens expérimentés, **les enseignants ayant fait leurs preuves dans la gestion de l'école**. Les théoriciens qui conçoivent sur leur bureau des modèles de *team-teaching* et autres pour résoudre des conglomérats théoriques de problèmes connaîtraient sans doute un échec rapide une fois plongés dans le quotidien d'une classe régulière à laquelle on a prescrit d'appliquer un enseignement intégratif et personnalisé.

On comprend difficilement pourquoi l'**enseignement en classes à effectif réduit** pour les enfants faiblement doués, pour les enfants d'immigrés maîtrisant mal la langue locale et surtout pour les élèves manifestant des troubles du comportement serait **tout-à-coup inadéquat**. Soutenir les enfants ayant des difficultés marquées séparément, dans de petites classes, en fonction de leurs possibilités a souvent produit de bons résultats par le passé. Traiter subitement cet enseignement séparé de **discriminatoire** dénote une vision des choses plutôt étroite. Au vu de ces reproches de discrimination, les appels au regroupement de tous les élèves dans des classes régulières reposent en grande partie sur des motifs idéologiques : on ne devrait ainsi pas mettre les enfants plus faibles « à part ». Les questions visant à savoir si ces enfants obtiennent de meilleurs résultats dans les classes soumises au principe intégratif sont, étrangement, éludées. Il appartient aux praticiens d'en juger. Dans l'intérêt de l'école et de l'élève, les motivations idéologiques sous-jacentes à l'enseignement intégratif doivent disparaître au plus vite.

Les enfants qui, tout en faisant partie d'une classe régulière, sont assistés à certaines heures ou en permanence d'une pédagogue curative, qui s'assied auprès d'eux pour leur apporter un soutien spécifique, ne sont certainement pas moins « différents » et mis à part que ceux qui sont assignés à des classes à effectif réduit en raison de handicaps manifestes, dans lesquelles les exigences sont conçues de telle sorte qu'eux aussi aient une chance de réaliser des succès à l'école.

1204 Introduction précipitée

Il y a certes des décennies que certains pédagogues réclament un enseignement intégratif. Ce nouveau modèle n'a toutefois été mis en place qu'après l'entrée en vigueur de la **nouvelle péréquation financière** (NPF) au niveau fédéral. Dans le cadre d'un désenchevêtrement généralisé des tâches, la NPF a attribué au canton l'entière responsabilité de toutes les mesures d'enseignement spécialisé, qui étaient auparavant en grande partie financés par l'assurance-invalidité (AI). Bien que les cantons aient simultanément été déchargés d'autres tâches financièrement lourdes (dans le but de rendre la NPF globalement neutre en termes de coûts), beaucoup d'entre eux craignaient les coûts élevés imprévus liés à l'enseignement spécialisé. Dans le contexte de la recherche d'**économies**, l'idée de l'« enseignement intégratif » a été adoptée et appliquée de manière plutôt précipitée – sans évaluation pédagogique suffisante.

On peut aujourd'hui déjà le constater : les espoirs d'économies importantes que permettrait l'enseignement intégratif se sont volatilisés. Les **pédagogues curatifs** et autres **assistants** (en particulier les travailleurs sociaux en milieu scolaire, dont le nombre croît à une vitesse fulgurante) nécessaires pour apporter le soutien supplémentaire nécessaire aux élèves faiblement doués ou présentant des troubles de comportement réduiront les économies espérées à néant. Plus l'enseignement est compliqué à organiser, plus il sera cher. Et une fois de plus : ces frais supplémentaires ne bénéficieront pas à la formation mais bien à l'**appareil bureaucratique** croissant autour de l'école.

Le fait que l'on ne dispose toujours pas, à l'heure actuelle, de chiffres précis sur l'enseignement intégratif peut être interprété comme un signe que les économies prévues ne sont pas réalisées.

1205 Expériences mitigées

Quelques écoles ont déjà rassemblé des expériences en matière d'enseignement intégratif. Celles-ci sont mitigées. Nombre de cercles scolaires dans lesquels les expériences négatives avec l'enseignement « intégratif » ont suscité des protestations en augmentation de la part des parents d'élèves « normalement doués » mais de plus en plus négligés confient désormais les enfants auparavant pris en charge dans des classes spéciales ou à effectifs réduits à des écoles **privées**, aux

Recette des temps anciens

Dans la Grèce antique, les Spartiates, connus pour leurs nombreuses solutions uniformes radicales, connaissaient déjà une méthode pour réaliser une parfaite égalité des chances entre tous les enfants.

Ils plaçaient à cet effet tous les nourrissons en caserne dès leur naissance.

frais du contribuable (cf. « Tages-Anzeiger », 18 mars 2009 : « Das Ende der Kleinklassen »). Les économies espérées n'ont pas été enregistrées – au contraire ! Dans le canton de Zurich (canton HarmoS) l'enseignement « intégratif » a par ailleurs dû être brusquement interrompu sous la pression des parents et du corps enseignant (cf. à ce sujet le chapitre 17, « Synthèse »).

Les **critiques** visent en particulier les tentatives d'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage et présentant des troubles du comportement au **degré secondaire**. Les élèves à intégrer se révèlent le plus souvent trop faibles pour le niveau A. Les élèves en difficulté qu'il s'agit d'intégrer sont donc en règle générale assignés aux niveaux B et C, déjà surchargés de problèmes – ce qui n'augmente certainement pas l'attrait de ces deux niveaux.

Il appert une fois de plus que des concepts théoriques a priori intéressants ne passent pas l'épreuve de la réalité. Les théoriciens de l'instruction ne semblent toujours par avoir intégré le fait que les élèves présentant des troubles du comportement peuvent empêcher toute une classe de suivre les cours dans des conditions correctes.

Par souci d'exhaustivité, il convient d'ajouter ceci : il n'est pas exact que le principe d'égalité de traitement des personnes handicapées, désormais inscrit dans la loi, oblige à mettre en place un « enseignement intégratif ». Il laisse au contraire aux praticiens une certaine marge de manœuvre à cet égard.

1206 Nivellement par le bas

L'**abolition des classes spéciales** telle qu'elle a été décrétée entraînera inévitablement un fort **nivellement par le bas** de toutes les classes régulières. Contraint de gérer dans les classes régulières des élèves plus faibles mais surtout difficiles, indisciplinés, ne recevant pratiquement aucune éducation dans leur milieu familial, l'enseignant est sollicité dans une mesure insupportable par quelques élèves à problèmes. Les élèves motivés à apprendre, pour ainsi dire « normaux » ne sont alors pas suffisamment pris en considération, voire parfois purement et simplement négligés. Or ces **élèves « normaux » ont eux aussi le droit de recevoir un soutien**, d'autant plus que nombre d'entre eux devront ensuite faire leurs preuves dans les écoles secondaires ou des écoles professionnelles spécialisées. Il est à prévoir que les parents qui veulent que leurs enfants soient préparés de manière adéquate à l'école secondaire opposeront une résistance croissante à l'« enseignement intégratif » et au nivellement par le bas qu'il implique.

Par la présence et également l'enseignement de pédagogues curatifs supplémentaires dans la salle de classe pendant les cours, ainsi que les constantes allées et venues d'élèves bénéficiant d'un soutien spécial qui se rendent à des séances de thérapie, **un bruit de fond et un mouvement permanents** dans la salle de classe, **nuisibles à la concentration**, sont pour ainsi dire institutionnalisés. Il s'agit là d'un autre inconvénient de l'enseignement intégratif, qui doit être pris en compte.

Idéologie de l'égalité

Pourquoi donc les idéologues de l'égalité radicale n'ont-ils jusqu'à présent pas encore imposé à l'Orchestre philharmonique de Berlin d'engager quiconque a un jour manié un archet ?

Armin Binotto

Pour que nous soyons tous égaux

Un passant se rend chez le coiffeur le plus proche.

« C'est pour une coupe », annonce le client.

« Vous avez de la chance », affirme le coiffeur, « ma machine est justement libre. »

« Une machine ? Pour couper les cheveux ? » demande le client, interloqué. Puis, regardant autour de lui, encore plus confus : « Mais il n'y a qu'une seule machine ! Les gens ont pourtant tous des formes de tête et des coiffures très différentes ! », objecte-t-il-

« Ne vous en faites pas », répond le coiffeur, « seulement la première fois. »

Armin Binotto

1207 Expérience QUIMS

Avant même l'introduction de l'« enseignement intégratif », l'**expérience QUIMS** (Maintien de la qualité dans les écoles multiculturelles), basée sur des arguments d'intégration, a été lancée. Malgré les grands espoirs teintés d'idéologie avec lesquels elle a été menée, elle n'a permis d'obtenir **aucun succès**. Le test est négatif. Là où il est encore en cours, il doit être interrompu car il restreint les chances de formation des élèves du degré secondaire. Les élèves sont laissés pour compte, les enseignants se retrouvent en pleine bataille bureaucratique. Les cours et l'éducation en souffrent.

L'idée récemment propagée de déclarer pour chaque classe des **quotas thérapeutiques** à « atteindre » fait virer le concept de l'enseignement intégratif au **grotesque**. Le travail orienté sur des objectifs disparaît des classes. La pédagogue curative « accompagne » absolument tout. On ne peut alors plus parler d'une véritable école, d'une école axée sur la performance.

L'UDC exige

1. L'abandon du principe de l'enseignement intégratif

L'introduction de formes d'enseignement intégratif dans de nombreuses écoles dans tout le pays a lieu contre la volonté de la majorité des parents. Elle correspond à une rupture nette avec l'école axée sur la performance, qui a fait ses preuves, et son instauration s'est effectuée en de nombreux endroits en douce, sans décision démocratique.

2. L'arrêt immédiat de la dissolution des classes spéciales et à effectif réduit

3. Un débat ouvert sur l'enseignement intégratif

Les parents doivent impérativement être consultés, dans les communes et les quartiers.

4. Un calcul précis des coûts de l'« enseignement intégratif » et de l'engagement de pédagogues curatifs et thérapeutes supplémentaires qu'il implique

13 Le sens du programme d'études

Les programmes d'études existent pour fixer des exigences de performance claires et vérifiables à atteindre par les élèves de chaque groupe d'âge. Le programme d'études définit ce que les enseignants doivent être en mesure d'atteindre avec les élèves de leurs classes selon leur âge et quelles performances les élèves doivent être en mesure de fournir selon leur âge. L'atteinte des objectifs est ici une condition indispensable de la promotion dans la classe du niveau suivant.

1301 Attentes et errements

Un programme d'études d'école obligatoire pour tous les cantons est profitable lorsqu'il fixe pour les **branches principales** que sont l'allemand (respectivement le français en Romandie et l'italien au Tessin), les mathématiques et une langue étrangère – et au niveau de l'école secondaire pour les sciences naturelles aussi – des **objectifs de performance** clairs et **mesurables** pour chaque classe d'âge. La **manière** d'atteindre l'objectif visé devrait être laissée au choix des cantons dans le sens de la concurrence dans une Suisse de construction fédéraliste (liberté de choix du matériel scolaire et des méthodes). Il vaut en revanche la peine de **fixer les objectifs et l'obligation d'atteinte ces objectifs pour l'ensemble de la Suisse**.

Malheureusement, les objectifs et l'atteinte des objectifs sont à l'arrière-plan des projets de **programme d'études 21** qui ont été mis en consultation par la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), et depuis lors largement, mais plutôt vaguement examinés. Au lieu de cela, les papiers de suggestions pour le programme d'études 21 sont encombrés par une multiplicité « **de compétences attendues** » vaguement définies et à peine mesurables dont on peine à obtenir une vue d'ensemble. Ces projets et esquisses d'idées ignorent toujours totalement le fait que l'orientation de l'enseignement moderne sur des attentes en matière de compétences se fait clairement au détriment des contenus. Il est d'ores et déjà clair que le nouveau matériel scolaire orienté vers le programme d'études 21 (qui n'a encore été ni défini dans ses détails spécifiques ni décidé) - et donc logiquement « orienté compétences » - a jeté par-dessus bord une masse inacceptable de contenus essentiels de l'éducation, pour les remplacer par un enseignement transfiguré par l'idéalisme « autogéré et orienté vers l'action ». Que dans la vaste feuille de route qui accompagne le programme d'études 21 (« Bases pour le programme d'études 21 - rapport sur le processus de consultation des 28.01-31.05.2009 »), des notions comme « un enseignement soigné » et « l'exercice des capacités » ne soient pas mentionnées une seule fois, illustre de façon saillante le mauvais choix de l'objectif et **l'hostilité à la performance** du programme d'études 21. En élargissant la mesure des performances à des concepts non saisissables au moyen de notes et en amenant les enseignants sur la pente glissante du jugement de compétences non standardisable, on vise clairement à bannir la promotion à effet sélectif de l'école obligatoire. En raison de sa tendance hostile à la performance, le projet de programme d'études 21 est inadéquat pour l'école obligatoire.

Dans le programme d'études 21, on rend un hommage beaucoup trop appuyé à l'idée fixe de coordonner systématiquement et d'adopter au niveau national une organisation unique de l'enseignement. La coordination entraîne le développement de la bureaucratie, la construction de mécanismes de contrôle inhumains qui volent à l'enseignant le temps dont il a besoin pour la conduite de classe et l'organisation de l'enseignement dans une mesure tout à fait irresponsable. L'enseignant est abaissé au rôle de fonctionnaire remplissant sans fin des formulaires. Un bon programme d'études maniable se concentre, contrairement à ce que fait ce ramassis de détails bureaucratiques, sur la formulation des objectifs et des performances à atteindre, sous forme concentrée.

La manière d'atteindre les objectifs qui sont obligatoires doit être laissée au libre choix de l'enseignant dans le cadre d'une liberté de méthode et de matériel scolaire qui doit lui rester garantie. L'enseignant est évalué par le fait qu'il atteint avec sa classe les objectifs qui lui sont fixés – et non en fonction de son degré d'intégration dans un système fermé donné d'en haut.

1302 Insuffisances du programme d'études 21

1302-1 « Domaines spécialisés » au lieu des branches

Au lieu de se référer à des **branches clairement définissables avec des exigences de performance**, le programme d'études 21 s'oriente sur « des **domaines spécialisés** ». Ainsi, la physique et la chimie sont-elles intégrées dans « le domaine spécialisé des mathématiques », l'économie domestique dans « le domaine spécialisé des lettres et des sciences naturelles ». Subrepticement, de nouvelles branches sont introduites: la sociologie aux dépens de la géographie et de l'histoire. L'instruction civique n'est mentionnée qu'en passant dans une remarque entre parenthèses.

Au niveau « des compétences transversales », les exigences comme la persévérance, le soin, l'ordre, la fiabilité, la propreté font complètement défaut. Les **exigences professionnelles de base** sont, de façon évidente, complètement étrangères aux concepteurs du projet de programme d'études 21.

Si des branches d'école clairement définissables comme les sciences naturelles, la géographie, la physique, la chimie, l'histoire sont remplacées par « des domaines » comme « la migration », « les droits de l'homme », « le changement climatique », « le développement durable » etc., alors ce programme d'études 21 vise surtout - plutôt que de transmettre des **compétences et des capacités dans les branches** – un « palabre superficiel » orienté vers les titres de l'actualité politique du jour et **ne pose pas les fondations nécessaires**. De cette façon, il ouvre aussi la porte, et même le portail, à l'influence idéologique sur les élèves. Qui n'a pas sa place dans les écoles obligatoires suisses.

Sur la compétence linguistique des diplômés de neuf années d'école obligatoire

(Texte original de la lettre adressée par le président d'une association sportive aux commerces locaux avec une demande de contribution de sponsoring) :

Activités pour la jeunesse L.- A.

«Bonjour,

Je suis le chef principal du groupe d'Unihockey L. Spiders. Nous nous sommes qualifiés pour le BESJ Masters et c'est à Lyss. Et nous voulons faire un tishirt spécial pour les joueur. Et maintenant je voulais demander si vous avez envie de nous donner un peu d'argent! Si oui on pourrait aussi mettre votre logo sur le tishirt ?

Comme on est une société pour les jeunes et qu'on reçoit pas de cotis des membres, on a besoin des sponsors. J'ai pensée que vous seriez un sponsor parfait !

Si vous avez des questions, vous pouvez me téléphoner.

Meilleures salutations...»

1302-2 Alignement complet HarmoS: un affront

Il y a déjà tellement de cantons qui ont rejeté par votation l'adhésion au concordat HarmoS que ce dernier ne pourra plus être introduit pour l'ensemble de la Suisse. Le fait que le projet de programme d'études 21 s'aligne malgré tout fortement sur le concordat HarmoS est un véritable affront à la démocratie directe. Cela d'autant plus que celui-ci ne doit pas être soumis à référendum. L'intention d'imposer HarmoS aux citoyens par l'intermédiaire du programme d'études 21, en quelque sorte par la petite porte, en se moquant de l'avis des citoyens, ne saurait être condamnée assez vivement.

Cette attitude condamnable des inventeurs du programme d'études 21 devient surtout évidente lorsque des projets font surface qui vont loin au-delà de la fonction d'un programme d'études.

Par conséquent, **l'institutionnalisation d'onze années scolaires obligatoires** dans le programme d'études 21, qui va dans le sens du Concordat HarmoS, doit être rejetée. HarmoS a été rejeté en votation dans plusieurs cantons. La scolarisation précoce et l'étape de base n'ont par conséquent rien à faire dans le programme d'études 21.

Jeu de cache-cache avec des concepts

*Le projet de programme d'études 21 s'oriente vers ce que l'on appelle des « **attentes en matière de compétences** », et non pas vers des **compétences** à atteindre par chaque élève. Cette finesse a des conséquences considérables qui n'ont toutefois été perçues jusqu'ici que partiellement.*

*Les attentes en matière de compétences décrivent ce que l'on peut s'attendre que « l'élève moyen » de chaque groupe d'âge soit capable de faire. La différence entre les prestations effectivement fournies par l'élève et les attentes en matière de compétences décrites auparavant représenterait le **besoin de thérapie** de chaque élève. Conformément à une prescription de la CDIP, cette différence entre une attente de performance et la performance effectivement fournie par l'élève sert à l'évaluation personnelle et à l'évaluation de la performance de chaque élève mais elle **ne doit toutefois pas** être indiquée ouvertement. L'élève qui, de façon démontrée, atteint un niveau inférieur à celui de la performance normale exigée, ne peut être jugé individuellement que pour ce qu'il a personnellement réalisé, comparativement à ce dont il est capable. Il est expressément spécifié que sa performance indiquée dans le certificat scolaire ne peut être mesurée que selon ce qui lui est certifié (par les thérapeutes) comme individuellement possible - mais toutefois pas selon la performance normale définie pour son groupe d'âge.*

*Un élève qui n'atteint jamais la performance définie par la norme peut donc bénéficier d'un certificat scolaire supérieur à la moyenne, dans la mesure où il atteint bien la performance fixée individuellement pour lui, et il peut ainsi malgré tout parfois même exceller. Son certificat sera bon même lorsque sa performance personnelle **dévie fortement de la performance définie comme la norme pour son groupe d'âge.***

*Résultat d'un type de certificat tellement « nouveau » : les certificats scolaires ne seront plus lisibles pour les maîtres d'enseignement professionnel et les employeurs. Ils **voilent** les choses, au lieu de créer de la clarté. Les certificats scolaires perdent ainsi leur valeur pour les maîtres d'enseignement professionnel. Les parents sont confirmés dans des illusions qui n'ont rien à voir avec la réalité. La forme suisse de la formation professionnelle en entreprise est sabotée dangereusement.*

1303 L'école obligatoire en tant que préparation à la maîtrise de sa propre vie

1303-1 Inclure les maîtres d'enseignement professionnel

Un programme d'études d'école obligatoire doit permettre de produire des analyses de performance des élèves qui soient directement compréhensibles et vérifiables **par les parents, les maîtres d'enseignement professionnel et les maîtres d'apprentissage**. Les analyses de performance doivent garantir des comparaisons transversales valables. L'évaluation doit continuer de se faire **au moyen de notes**.

Et le programme d'études doit contribuer à offrir aux jeunes gens des chances optimales pour démarrer dans la vie professionnelle, tout spécialement à une époque de récession durable et au moment où la performance devient une question existentielle pour chaque entreprise. **L'efficacité et la volonté au travail sont des conditions indispensables du succès professionnel**. Les programmes d'études de l'école obligatoire doivent également en tenir compte. Si les élèves acquièrent des connaissances bien maîtrisées et développent soigneusement leurs capacités, les chances de chaque jeune de faire ses preuves dans le monde professionnel et de s'y affirmer sont améliorées de manière durable.

1303-2 Inapte à la préparation professionnelle

Avec le morcellement des branches, certes à la mode, mais peu profitable à la formation, et son orientation vers le système d'enseignants spécialisés qui veut exclure le maître de classe de l'école, le programme d'études 21 s'avère **inapte à la préparation professionnelle durable** des élèves de l'école publique.

L'entrée dans le monde professionnel est la plus réussie lorsque **l'élève peut être accompagné en tant que personne dans son intégralité et évalué**, lorsque son efficacité est jugée par une même personne, donc dans différentes branches. C'est la tâche du **maître de classe** qui enseigne plusieurs branches à ses élèves, qui est dès lors en mesure de juger le comportement de chacun et son efficacité de façon globale, et qui peut ainsi conseiller aussi les **parents** avec compétence au moment où leur enfant doit prendre des décisions professionnelles, en les incluant éventuellement aussi de façon ponctuelle dans les préparations.

Le programme d'études 21 néglige complètement cette exigence essentielle pour la réussite de la préparation professionnelle des jeunes.

Pour remédier au fait qu'aujourd'hui, dans les agglomérations surtout, jusqu'à 25 pour cent de tous les apprentis **interrompent leur apprentissage** avant terme, il ne faut pas - comme le demande l'Office fédéral pour formation professionnelle - faire financer par les cantons de plus en plus de projets coûteux visant la promotion d'apprentis prétendument difficiles à placer. Ce qui est bien plus nécessaire, c'est un **accompagnement global large et l'évaluation compétente des élèves par leur maître de classe**.

L'école obligatoire aujourd'hui

« Plus une réforme scolaire est absurde, plus il est nécessaire d'élaborer rigoureusement, bureaucratiquement et de façon policière l'appareil de contrôle visant la pénétration de la réforme absurde. »

(Sentence d'un enseignant frustré par la démocratie)

Ce n'est pas seulement le mode d'accompagnement le plus prometteur, mais aussi le plus économique pour accompagner les jeunes gens qui débutent dans une profession. Un projet de programme d'études qui néglige cette exigence, doit être rejeté comme inadéquat.

1304 Jeu de cache-cache avec les coûts

Ce qui frappe dans le projet de programme d'études 21 de la CDIP, c'est la tentative évidente de voiler les conséquences au niveau des coûts de ce projet bureaucratique.

Conformément au projet de la CDIP, des enseignants doivent être mis à disposition par les cantons pour l'élaboration des détails du programme d'études, ce qui engendre des frais considérables, mais qui est passé sous silence d'une manière inacceptable dans le budget prévisionnel de la CDIP. Les doutes dont ont fait part différents cantons, en se basant pour le moment seulement sur des coûts calculés grossièrement, doivent être pris au sérieux.

Avec les dix millions que le projet inadéquat de la CDIP « Programme d'études 21 » doit coûter, on pourrait s'attaquer à des choses beaucoup plus essentielles et plus valables pour la formation, et les réaliser.

Une expérience saint-galloise

Dans le canton de St-Gall, on a introduit il y a quelques années un nouveau manuel scolaire de mathématiques (cf. mathebu.ch) pour le degré supérieur. Après l'avoir utilisé durant une brève période seulement, il s'est avéré que l'écart des compétences des élèves travaillant avec le nouveau manuel scolaire par rapport aux exigences pour les examens d'entrée à l'école secondaire devenait de plus en plus grand.

Le nouveau manuel scolaire est rédigé dans un langage très peu contraignant. On y élabore des rapports avec des théories qui dépassent la plupart des élèves. Des envolées sans prise avec la pratique laissent les élèves perplexes (et leurs parents aussi). Des jeux scientifiques remplacent une transmission et une mise en pratique solides de la matière. Une construction progressive permettant l'accompagnement du développement des compétences des élèves fait défaut.

La divergence croissante entre les compétences des élèves et les exigences des examens des écoles de degré moyen a conduit à la prise de mesures d'urgence : pour tous les élèves qui prévoyaient de se présenter à l'examen pour une école du degré secondaire inférieur, on a supprimé durant un semestre toutes les heures de sciences que l'on a utilisées pour des heures de mathématiques supplémentaires.

Ceci est-il à même de satisfaire la responsabilité en matière de formation par rapport à la génération montante - surtout en ce qui concerne les sciences naturelles ?

Le degré supérieur de Rorschacherberg a entre-temps tiré les conséquences de cette expérience : le nouveau manuel scolaire de mathématiques a été retiré de la circulation. L'ancien manuel scolaire est à nouveau utilisé pour la préparation des élèves aux examens des écoles de degré moyen. Le nouveau manuel scolaire est inadéquat, comme on l'a franchement expliqué.

En fin de course, ce nouveau manuel scolaire prétendument « moderne » d'enseignement des mathématiques n'a pas seulement eu pour conséquence que des sommes énormes soient gaspillées pour cette « expérience ». Il en a aussi résulté un grand besoin supplémentaire d'intervention de la part des thérapeutes et des pédagogues de la remédiation. Après d'une partie de ceux-ci, « l'enseignement moderne » avait suscité de l'enthousiasme - probablement surtout en raison de la création d'emplois massive pour des thérapeutes qui découlait de son introduction plutôt que d'une réelle impression de succès.

Remarquons-le en passant: la quote-part d'apprentissages professionnels interrompus atteint maintenant – en grande partie grâce « à l'enseignement moderne » décrit ici - environ trente pour cent. C'est un véritable cri d'alarme !

Bologne : l'idée et la réalité

par Heike Schmoll

Quand les ministres de l'Education européens se sont mis d'accord à Bologne, il y a dix ans, dans l'une des plus vieilles universités européennes, sur un espace d'enseignement supérieur européen et un système d'étude à niveaux, ils ne pouvaient pas soupçonner qu'ils enterrerait ainsi l'idée de l'université européenne. Dans le texte de l'explication de Bologne, il n'était question que de la comparabilité et de la compatibilité des diplômes. Mais à Berlin, où on joue parfois volontiers l'enfant modèle européen, on en a vite déduit l'idée fixe qu'il devait s'agir de diplômes uniformes. Comment une telle pression au conformisme a-t-elle pu être acceptée sans résistance ?

L'expansion de l'éducation des années soixante-dix quatre-vingts avait depuis longtemps déjà intensifié le mécontentement relatif à l'université de masse autonome: séminaires et conférences combles surtout dans les lettres, beaucoup d'étudiants éternels qui ne terminaient jamais leurs études, et beaucoup d'interruptions d'études. Les réformes universitaires commencées avec Bologne n'ont cependant pas permis de progresser vers l'issue de la crise. Elles font jusqu'à maintenant plutôt figure d'expression de cette crise.

La réforme structurelle des études lancée à Bologne est une mauvaise copie des systèmes anglo-saxons. Deux de ses objectifs cruciaux n'ont pas été atteints : une plus grande mobilité des étudiants ainsi que la reconnaissance internationale des diplômes. Au lieu de ça, c'est le provincialisme qui fleurit. Les étudiants qui commencent leurs études sont immédiatement programmés pour apprendre à courir d'une conférence obligatoire à l'autre en comptant les points. Ainsi, il ne reste que peu de temps disponible pour des changements de lieu d'étude ou des séjours à l'étranger, ou pour réfléchir. Pour les étudiants, la nouvelle réalité de Bologne se résume ainsi: droit au but sans détours et sans se perdre dans des impasses. La curiosité, l'intérêt de réaliser les choses par soi-même, la pensée indépendante - donc tout ce qui fait le caractère d'une formation supérieure - reste sur le carreau. (...)

Celui qui, au terme de ses études, bénéficie d'un encouragement à la relève par la grâce de l'initiative

d'excellence, doit enseigner, faire de la recherche et, malgré sa propre inexpérience, diriger un groupe de doctorants. Il n'est pas rare ainsi que de jeunes scientifiques sautent d'un projet financé par des tiers à l'autre et laissent ainsi filer les années. Dans un système qui élève le volume des financements de tiers obtenus (subvention) au rang de critère de qualité, on considère celui qui n'en n'a pas besoin comme un raté. Ainsi, le volume des financements de tiers obtenus en dit maintenant plus sur la qualification scientifique d'un professeur de l'enseignement supérieur que le fait qu'il ait rédigé un « deuxième livre » (habilitation à l'enseignement supérieur).

Ici, les priorités de la soi-disant société du savoir apparaissent en plein jour et sont plutôt effrayantes. La sélection des savoirs et des matières à enseigner ne dépend plus d'une vision de l'éducation, elle se fait en fonction de prétendus avantages concurrentiels.

Les études se différencient jusqu'ici de l'apprentissage scolaire par une plus grande indépendance, mais également par le fait qu'elles faisaient appel à un niveau théorique et à des capacités d'abstraction plus élevés. Les études ont maintenant été remplacées par le « workload », la capacité de travail que l'on attend de l'étudiant.

Dans la logique de Bologne, on a ainsi développé des échelles originales pour la mesure de la performance de l'enseignement. On mesure la formation continue, la recherche et le développement futur, les examens et les diplômes de fin d'études, le nombre des étudiants, l'observation des temps d'étude réglementaires, les projets de recherche financés par des tiers, la part des femmes parmi les professeurs de l'enseignement supérieur, les séjours à l'étranger et les diplômes de fin d'études obtenus par des femmes. Ces critères trahissent un mode de pensée à la proportionnelle anti-scientifique. Derrière l'expression de charme « Allocation de crédits orientée vers la performance » se dissimule une pieuvre dévoreuse de temps qui détourne les scientifiques de la recherche et de l'enseignement et les pourchasse à travers le pays en s'érigeant en expert, dans le seul but de maintenir le cycle perpétuel de l'évaluation. (...)

(Frankfurter Allgemeine Zeitung, 19 juin 2009, extraits)

1305 Conclusion

Le projet de programme d'études, tel que l'a présenté la CDIP 2009 dans le cadre de la procédure de consultation, doit être rejeté résolument. L'élaboration du programme d'études doit être étayée plus largement. Le programme d'études ne peut pas naître dans « l'atelier protégé » de la bureaucratie du CDIP. Il s'agit plutôt de s'adjoindre des enseignants qui ont fait leurs preuves dans le métier, c'est-à-dire des gens expérimentés et qui sont **familiers avec la pratique professionnelle**, ainsi que des **représentants du monde professionnel** (maîtres d'enseignement professionnel, maîtres d'apprentissage) et également des **représentants de toutes les forces politiques concernées** et de les faire participer à son élaboration.

Le programme d'études est pensé en tant que fondement de l'école obligatoire publique. Il ne peut pas être élaboré à huis clos.

Réduire la bureaucratie libérerait des millions au profit de la formation

14 École publique – pas une question de coûts

Le Rapport sur l'éducation en Suisse 2010 fournit des informations intéressantes sur les coûts globaux de notre école publique. Il met notamment en relation, canton par canton, les moyens financiers affectés à l'instruction sous forme de compétences et d'aptitudes acquises avec la moyenne des diplômes obtenus et le taux de diplômés du canton. En établissant cette relation avec une précision et une objectivité scientifiques, on obtient des résultats tout-à-fait intéressants.

1401 Indicateurs

Le calcul de l'**efficacité** vise à déterminer le **degré de réalisation d'un objectif**. L'**efficience** mesure le **rendement de la transmission du savoir**, autrement dit le rapport entre les moyens injectés et les résultats obtenus. L'**équité** désigne l'**égalité des chances** relative à l'obtention des résultats. Afin de pouvoir effectuer une comparaison intercantonale du succès de l'enseignement, il est nécessaire de tenir compte de certaines différences d'un canton à l'autre. Ainsi, le **temps d'enseignement annuel moyen** (cf. fig. 1) au degré primaire (année d'observation 2008/2009) varie considérablement entre les cantons. Ces différences se répercutent directement sur les salaires des enseignants. Elles sont notamment déterminées par le taux d'encadrement, donc par la taille des classes, laquelle diffère également d'un canton à l'autre.

Temps d'enseignement annuel moyen

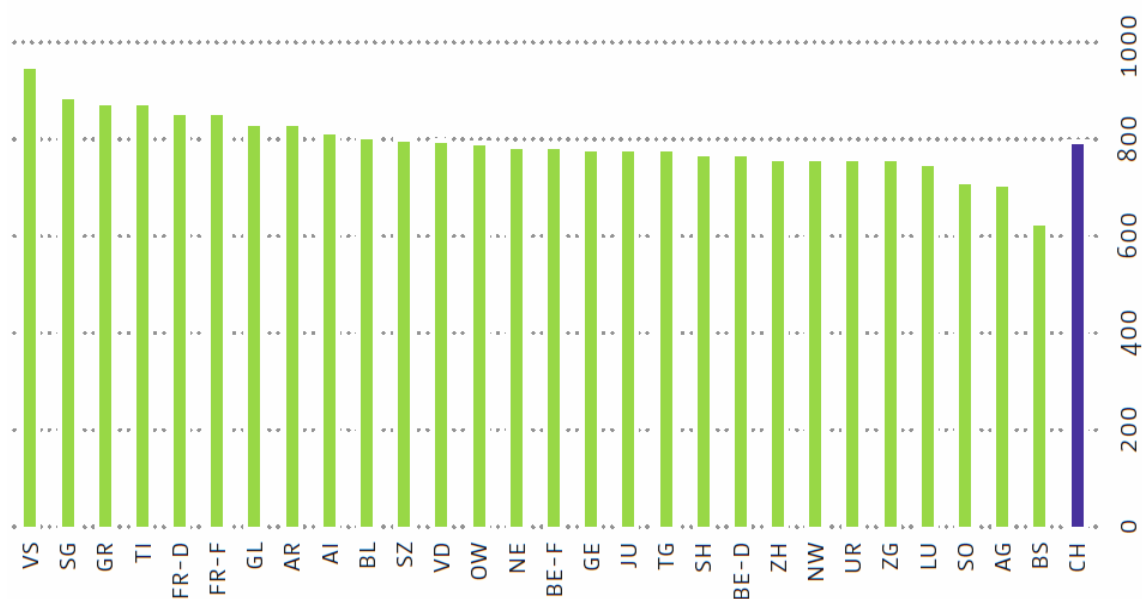


Fig. 1

Dépenses de formation et capacité financière des cantons 2005

Finanzkraftindex

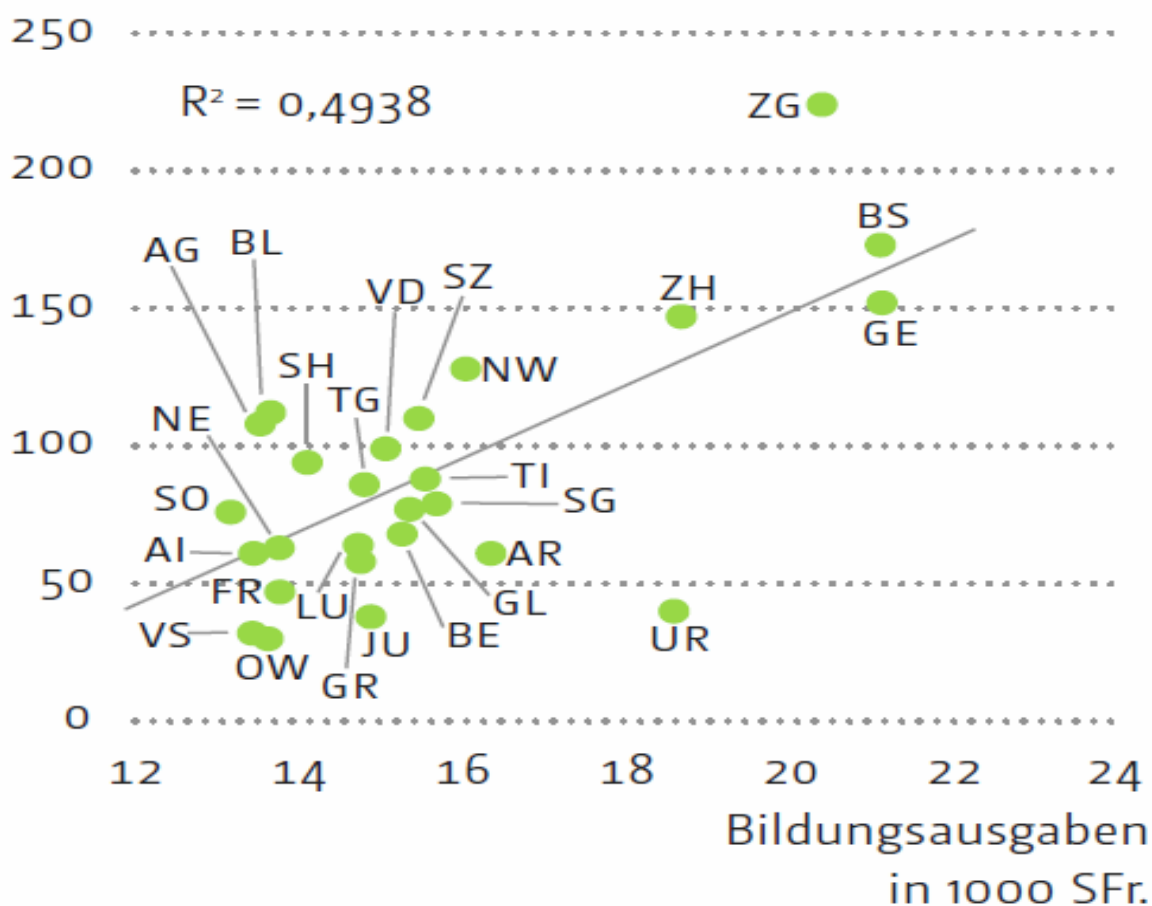


Fig. 2

Pour le degré primaire, le Rapport aboutit à une moyenne suisse de quinze élèves pris en charge par enseignant à plein temps (plus précisément : par « équivalent plein temps »). Au degré secondaire, on peut également constater d'importantes différences. Le temps d'enseignement annuel moyen à ce niveau est d'environ 890 heures. L'écart maximal entre les cantons atteint cependant la valeur considérable de 250 heures.

Les **dépenses de formation** par élève présentent également des différences marquées entre les cantons (cf. fig. 2). Le coût moyen par élève s'élevait en 2005 à 15'618 francs. La différence entre les cantons « les plus chers » et ceux qui dépensaient le moins pour l'école publique dépassait alors 50 %, sur la base des dépenses moyennes calculées pour toute la Suisse. Ces différences, qui se répercutent dans une large mesure sur le salaire des enseignants, sont fortement liées à la **capacité financière** de chaque canton.

Il n'est donc pas surprenant que les quatre cantons ayant la meilleure capacité financière (Zoug, Bâle-Ville, Genève et Zurich) soient aussi ceux qui dépensent le plus pour chaque élève. La plupart des cantons dont l'indice de capacité financière est inférieur à 100 dépensent en revanche entre 2'000 et 4'500 francs de moins par an.

Il est frappant de constater qu'**un coût élevé ne se traduit pas toujours par une efficacité supérieure**, c'est-à-dire une meilleure réalisation des objectifs. On voit ici qu'une **affectation plus ciblée des fonds produit de meilleurs résultats** que des dépenses globalement élevées pour l'école publique. Il convient toutefois de souligner que le rapport entre les moyens financiers investis (coûts) et les prestations scolaires atteintes ne peut pas être établi de manière purement linéaire. De tels calculs fournissent malgré tout des indications. Dans le cadre de **l'étude PISA** en 2006, on a tenté de mesurer le lien entre le nombre d'heures d'enseignement et les performances des élèves (cf. fig. 3). L'étude PISA a ainsi permis de définir la **limite d'efficience** (illustrée à la fig. 3 par la courbe croissant vers la droite avec une pente en diminution), qui montre quels cantons ont obtenu, avec quelles conséquences en termes de coûts, les meilleurs résultats quant aux dépenses (coût) et au rendement (performances scolaires des élèves).

Les données recueillies pour établir des comparaisons à l'intérieur du canton de **Berne**, documentées dans le Rapport sur la formation 2010, sont également révélatrices de cet état de fait. Elles montrent que dans la partie germanophone du canton de Berne, les élèves réalisent des performances scolaires supérieures avec moins d'heures d'enseignement que dans la partie francophone. En 2005, ce canton a dépensé en moyenne environ 15'400 francs par élève à l'école publique. Le canton de **Genève**, qui obtient les résultats les plus médiocres de l'étude, a en revanche investi, la même année, non moins de 20'000 francs par élève. Les trois cantons ayant obtenu le plus grand succès ont engagé les frais suivants par élève (valeurs arrondies) : Schaffhouse 14'200 francs, Argovie 13'500 francs, St. Gall 15'600 francs. Ces chiffres le montrent : **des dépenses supérieures pour la formation ne produisent pas systématiquement de meilleures performances scolaires.**

Une étude nommée EVAMAR II a abouti à de nombreux résultats intéressants. Elle montre que dans les cantons présentant un taux de maturités élevé, les performances moyennes de tous les élèves dans les branches testées sont visiblement plus faibles que dans les cantons au taux de maturités inférieur. En clair : dans les cantons au taux de maturités élevé, il semble plus facile d'obtenir une maturité avec des performances moindres. Or, cela signifie aussi qu'à compétences et engagement égaux, les chances d'obtenir la maturité ne sont pas les mêmes dans tous les cantons.

1402 École moins chère – meilleure école

Dans l'ensemble, on peut émettre le constat suivant : les écoles publiques, quel que soit le canton, **ne souffrent pas d'un manque de moyens financiers**. Au contraire, on s'aperçoit que dans de trop nombreux cas les directions cantonales de l'instruction publique engagent des fonds importants de manière totalement inefficace, voire erronée.

En réduisant enfin de manière drastique **l'appareil bureaucratique insensé** qui a proliféré ces dernières années autour de l'école publique, voire en le supprimant, on libérerait des fonds supplémentaires énormes au profit de la formation, donc directement de l'enseignement scolaire. La réduction de cette bureaucratie ne permettrait pas uniquement de faire des économies. Les enseignants, trop souvent relégués par la bureaucratie pédagogique au rang de simples fonctionnaires de contrôle, retrouveraient ainsi une certaine liberté et reprendraient plaisir à exercer le métier qu'ils ont choisi.

Rapport entre heures d'enseignement et performances

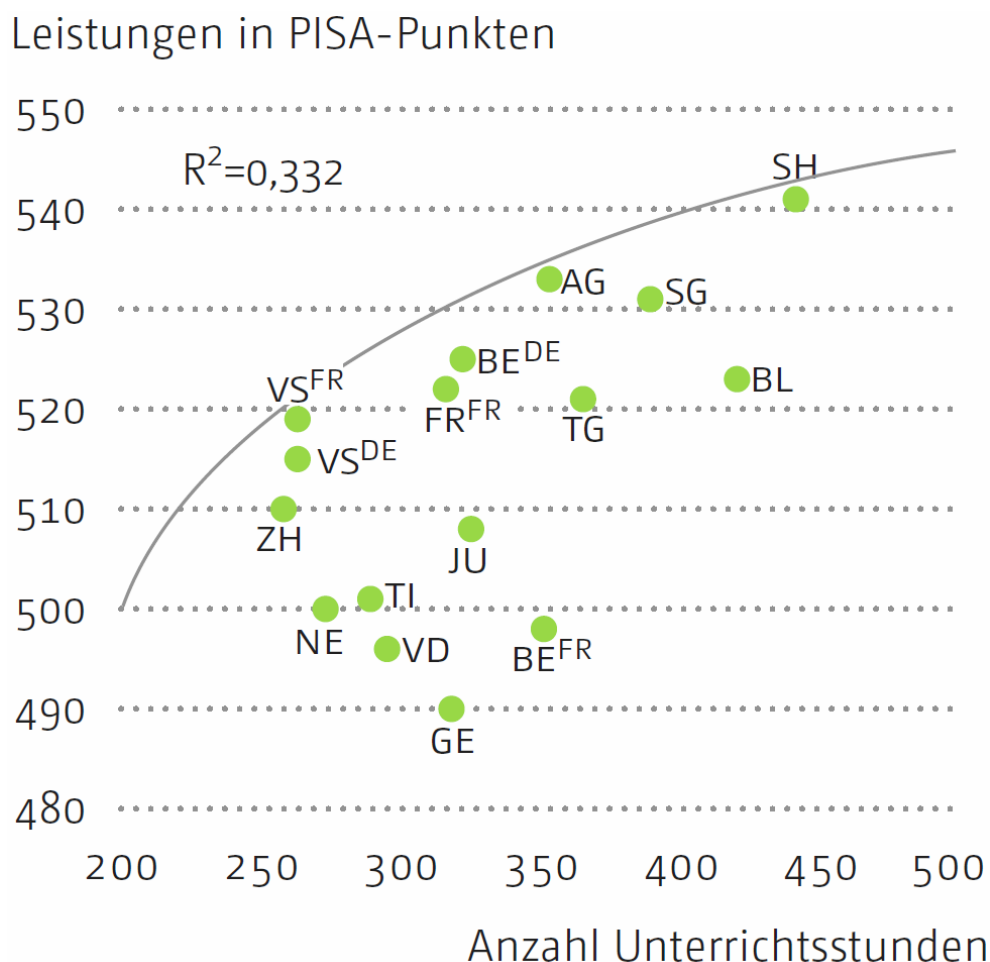


Fig. 3

Le retour des **Hautes écoles pédagogiques vers les écoles normales**, donc une « dés-universitarisation » ciblée de la formation des enseignants, retirerait des moyens financiers supplémentaires à la bureaucratie pour les affecter au travail de formation avec les enseignants et les jeunes. Eu égard au carcan bureaucratique qui étouffe l'école publique, on est tenté d'affirmer que **l'école publique souffre aujourd'hui bien davantage d'un excès que d'une pénurie de moyens financiers**. Cette situation est d'autant plus évidente que la bureaucratisation progressive de l'école publique a eu pour corollaire une baisse constante de sa qualité.

« **École moins chère – meilleure école** » n'est pas un slogan creux. Cette devise pourrait au contraire amener l'école publique à retrouver sa qualité passée.

15 HarmoS – et ensuite?

D'une part, plus de dix cantons - romands en particulier - ont approuvé en été 2010 l'adhésion au Concordat HarmoS. Ce dernier peut donc être introduit dans ces cantons. D'autre part, HarmoS a échoué aux urnes dans tant de cantons que le nombre de 18 requis pour son application à large échelle ne peut plus être atteint. Ainsi, l'introduction étendue d'HarmoS, qui était visée à l'origine, n'est plus possible par la voie d'une obligation générale imposée par la Confédération.

1501 Situation intermédiaire

En été 2010, la **situation intermédiaire** concernant l'introduction d'HarmoS se présente de la façon suivante:

HarmoS a été **accepté** dans les cantons de Genève, Vaud, Valais, Neuchâtel, Jura et Fribourg, donc dans toute la Romandie. En Suisse allemande, HarmoS a été accepté dans les cantons de Glaris, St.-Gall, Zurich et Bâle-Ville. L'adhésion à HarmoS a été décidée également par le Grand-Conseil du canton de Schaffhouse, où une initiative a cependant ensuite été déposée en automne 2009, demandant la sortie du Concordat HarmoS. Ceci a eu pour conséquence que les citoyens de Schaffhouse auront la possibilité de voter en novembre 2010 sur le maintien dans le Concordat HarmoS.

Assez de réformes absurdes!

« Il y a près d'un mois, le 21 avril 2010, tous les enseignants de Bâle-Campagne étaient assis dans le hall bâlois de St.-Jakob; 3000 personnes, et une ambiance qui était à peu près aussi mauvaise qu'à l'assemblée générale de l'UBS qui avait siégé quelques jours auparavant au même endroit. Le directeur de l'instruction publique de Bâle-Campagne, Urs Wüthrich (encadré), a essayé de vendre au corps enseignant son cours de réforme et d'épargne, mais l'homme s'est rapidement trouvé en situation délicate. Ainsi, Daniel Vuilliomenet, maître secondaire à Ettinger, a présenté une motion comme on n'en n'avait encore jamais entendue dans tout le pays: il a exigé un arrêt immédiat de toutes les réformes de l'école obligatoire. Certes, Vuilliomenet n'est pas parvenu à ses fins, mais il faut cependant constater que que pas moins de 746 enseignantes et enseignants ont approuvé son projet radical, et qu'un bon millier des autres se sont abstenus de voter, ce qu'on ne saurait interpréter autrement que comme le signe de « la déstabilisation la plus profonde du corps enseignant par la marée de réformes d'une part, et par le style de planification et de conduite obscur de la direction de l'instruction publique d'autre part », comme l'explique Bea Fünfschilling, la présidente de l'association des enseignants de Bâle-Campagne. (...)

La plainte, exprimée par une grande partie des quelque 100'000 enseignantes et enseignants de Suisse est partout la même: c'est une plainte qui concerne l'absurdité des réformes qui ont envahi les écoles de toute la Suisse au cours des quinze dernières années. Entraînant avec elles une vague de bureaucratisation comme on n'en n'avait encore jamais connue auparavant. En Suisse, des « centaines » de projets de réforme sont en cours à tous les niveaux, d'HarmoS jusqu'à l'école intégrée, selon les estimations du chercheur de l'éducation Urs Vögeli-Mantovani. Même les spécialistes n'arrivent plus à en faire le compte précisément. »

(Martin Beglinger, Rédacteur en chef, dans son article qui brosse le portrait du professeur de pédagogie bernois Roland Reichenbach « Pris au piège », dans «Magazin» no. 19 du 21 mai 2010)

L'adhésion au Concordat HarmoS a été **rejetée** dans toute la Suisse centrale, donc dans les cantons de Lucerne, Obwald, Nidwald, Uri, Schwyz et Zoug. De plus, l'adhésion à HarmoS a également été rejetée dans les cantons d'Appenzell Rhodes-Extérieures, des Grisons et de Thurgovie. Ensuite, ladite « votation de la feuille de trèfle » a été un échec éclatant dans le canton d'Argovie, où on avait présenté un modèle partiel, qui était sensé pouvoir fabriquer une compatibilité HarmoS, et qui a en fait été le modèle le plus contesté parmi tous les modèles de la «feuille de trèfle». Par respect pour le verdict populaire, le Gouvernement argovien a indiqué en octobre 2009 qu'il ne soumettrait pas le projet HarmoS au peuple. Les trois autres cantons de la «feuille de trèfle» prévoient d'autres manières de procéder. Dans le canton de Bâle-Ville, l'adhésion à HarmoS, décidée par le Grand Conseil, n'a pas fait l'objet d'un référendum. Le référendum a abouti à Soleure. Le Parlement cantonal de Bâle-Campagne a décidé de soumettre le projet HarmoS à la votation populaire. Ces deux cantons votaient sur HarmoS en septembre 2010.

En outre, la Landsgemeinde du canton d'Appenzell-Rhodes Intérieures a rejeté l'adaptation juridique requise par la logique d'HarmoS. L'adhésion à HarmoS n'est par conséquent pas en vue dans ce canton.

A titre de **bilan**, on peut retenir ceci : le nombre des cantons qui ont dit oui au Concordat HarmoS a dépassé les dix. Ainsi, HarmoS peut être appliqué dans les cantons qui ont dit oui. La Conférence des directeurs de l'instruction publique a donc adopté HarmoS au 1^{er} août 2009. À

partir de cette date, le délai d'adaptation de six ans a commencé à courir pour tous les cantons ayant dit oui et dans lesquels doit être effectuée une **adaptation de la loi cantonale sur l'école obligatoire** à HarmoS. Tous les cantons, qui ont déjà adhéré à HarmoS, ou vont encore y adhérer, doivent avoir achevé cette adaptation de la loi au plus tard le 31 juillet 2015.

Une partie du concept HarmoS est « l'enseignement intégré » (voir le chapitre 13). Le canton de Zurich, qui avait adopté HarmoS, a toutefois annoncé à la mi-juin 2010 l'interruption abrupte de l'expérience de « l'enseignement intégré » pliant ainsi sous les protestations extrêmement massives de la part des parents aussi bien que des enseignants.

Mais les faits sont de toute façon clairs : le nombre de cantons qui ont déjà rejeté l'adhésion à HarmoS est tel que le quota de dix-huit cantons ayant dit oui ne pourra plus être atteint ; ce nombre aurait été nécessaire pour que la Confédération puisse déclarer d'une manière contraignante qu'HarmoS soit obligatoire pour toute la Suisse. HarmoS a ainsi transformé la Suisse en un réel **patchwork** de pièces rapportées. Il ne peut plus être question de l'uniformisation de l'école obligatoire au travers de l'adoption d'HarmoS.

Théoriquement, il existe encore une possibilité que la **Confédération** prenne l'initiative d'une uniformisation de l'école obligatoire à l'échelle suisse, mais cette fois sur la base de l'article-cadre sur la formation de la Constitution fédérale. Mais toutes les mesures proposées par la Confédération seraient quoi qu'il en soit soumises au processus législatif normal. Ce qui signifie que tout d'abord, les deux Conseils devraient approuver le modèle en question (or un tel modèle n'est pas imaginable même dans les fantaisies les plus extravagantes). Ensuite il serait soumis à référendum. Et c'est le peuple qui aurait ainsi le dernier mot.

1502 Il serait opportun d'interrompre l'exercice

Alors que force est de constater qu'HarmoS cause plus de **capharnaüm** que d'**uniformisation**, il serait opportun - dans l'intérêt de l'école obligatoire - d'interrompre l'exercice au plus vite. HarmoS détourne des quantités énormes d'argent, sommes qui seraient en principe destinées à la formation, pour alimenter des orgies bureaucratiques totalement stériles. Battre en retraite pour se replier sur les conventions d'uniformisation qui sont prévues dans l'article-cadre sur la formation (Constitution fédérale, Art. 86) serait opportun - et vu le chaos auquel l'école obligatoire est de toute évidence exposée dans quelques cantons, ce serait même une bénédiction.

Cela signifie concrètement que la fréquentation du **jardin d'enfants** doit rester **facultative**. Les jardins d'enfants doivent continuer à être subordonnés à l'avenir à **l'autorité du canton**. Compte tenu de la nette majorité des cantons qui s'est exprimée dans ce sens, il faut fixer la durée de l'école primaire à six ans. Et cela bien que de bonnes expériences pédagogiques aient été faites dans la minorité de cantons dans lesquels l'école primaire est de cinq ans ou a été de cinq ans. Le canton d'Argovie, qui est actuellement presque le seul à connaître encore une école primaire de cinq ans, a entretemps déjà annoncé son intention d'introduire à moyen terme l'école primaire sur six ans.

Dans toute la Suisse, le **degré supérieur** doit durer **trois ans**. Les raisons d'uniformisation de l'école obligatoire sur six et trois ans sont essentiellement de type organisationnel et non pas pédagogique. L'espoir qu'une telle uniformisation organisationnelle faciliterait la mobilité intercantonale de la population s'est toutefois avéré trompeur. L'obstacle le plus important à la mobilité a jusqu'ici été, et reste, le fait que **le moment du début de l'enseignement des langues**

étrangères diffère selon les cantons. L'introduction en Suisse d'un règlement uniforme relatif au moment et à l'ampleur de l'enseignement des langues étrangères supprimerait nettement plus d'obstacles de mobilité que n'importe quelle décision HarmoS.

Ensuite, il faut s'en tenir au principe de la **souveraineté des cantons en matière d'école obligatoire.** Le droit **de la population** à la **codécision** en matière de politique de l'école obligatoire dans le cadre de la souveraineté communale ne peut pas être restreint ; la démocratie en matière d'école obligatoire doit rester garantie. La Conférence des directeurs de l'instruction publique doit être rétrogradée au rang d'organe consultatif sans droit de souveraineté ni compétence de décision.

1503 Exigences matérielles

Des mesures visant à l'uniformisation des programmes d'études seraient bien plus essentielles que la camisole de force d'HarmoS qui se heurte à une large opposition. L'uniformisation des **objectifs d'apprentissage à atteindre par groupe d'âge** en tant qu'**objectifs annuels** dans les branches principales est un but qu'il vaut la peine de poursuivre. Mais seuls les objectifs doivent être uniformisés. La **manière d'atteindre ces objectifs** doit rester dans le domaine de compétence de l'enseignant. Il faut que la liberté de méthode et la liberté de matériel scolaire lui soient largement garanties pour qu'il ait la possibilité d'organiser son enseignement de manière intéressante et en l'imprégnant aussi de sa personnalité. De cette façon, la profession d'enseignant peut redevenir une profession de rêve, et on peut à nouveau exiger de lui d'agir comme un entrepreneur. **La concurrence entre les cantons en ce qui concerne les méthodes mises en œuvre** pour atteindre les objectifs est expressément souhaitée.

Le matériel scolaire et la formation des enseignants ne doivent pas générer de **contrainte de système.** Les classes doivent être conduites par un maître de classe, et non par un consortium d'enseignants spécialisés. Le thérapeutisation de l'école obligatoire doit reculer massivement. L'enseignant doit faire comprendre à ses élèves que la mise en avant de ses forces personnelles, dans l'école comme dans la vie, est beaucoup plus importante que les jérémiades sur ses propres faiblesses. **L'académisation** de la profession d'enseignant doit être **stoppée.** La conduite d'école et la conduite de classe doivent être au centre de la formation des enseignants. Le monopole des hautes écoles pédagogiques dans la formation des enseignants doit être cassé : « **Tenir la classe est une tâche de direction** ». On doit s'abstenir d'effectuer ce que l'on appelle des « réformes de haut en bas », respectivement les interrompre. **L'adaptation basée sur l'expérience, soignée et progressive, de l'école obligatoire aux nouvelles constatations et observations doit être préférée à la réforme totale.** On doit enfin tenir compte de l'expérience faite que, la plupart du temps, les nouvelles idées semblent surtout enthousiasmer ceux qui ne sont capables de rien entreprendre avec « de plus vieilles nouvelles idées ».

Ce sont les objectifs de l'éducation, et non des solutions uniformes adoptées bureaucratiquement, qui doivent déterminer l'école obligatoire et son orientation. Ce ne sont pas des attentes en termes de compétences qu'il faut formuler pour les élèves (pour déterminer le besoin de thérapie) ; ce qu'il faut plutôt signifier aux élèves, c'est quelles compétences ils doivent atteindre en termes de savoir, de capacité et de performances. Les **performances** fournies doivent être évaluées avec des **notes.**

Transparence

Lors de l'évaluation des performances et de l'attitude au travail des élèves, il faut veiller, dans l'intérêt de l'élève, à la plus haute transparence possible. Sur la base d'un certificat scolaire, le maître d'apprentissage et l'employeur doivent pouvoir faire des constatations claires sur l'efficacité et sur l'attitude face au travail d'un élève. Cela signifie que l'efficacité et l'attitude de travail doivent être évaluées uniformément et non relativement à « des possibilités individuelles » de chaque élève, avec tous les problèmes de leur détermination qui peuvent en découler.

Pour fixer les objectifs de performance du degré supérieur, les **maîtres d'apprentissage** et/ou les **maîtres d'école professionnelle** doivent être impliqués. Une évaluation doit absolument aussi avoir lieu en ce qui concerne l'attitude face au travail (application, propreté du travail, volonté de performance, comportement) de chaque élève.

L'école obligatoire doit être sous la surveillance des **autorités scolaires de milice**, elle ne peut pas être dirigée par des fonctionnaires professionnels. Ce que l'on appelle « le coaching » des autorités scolaires par des fonctionnaires de l'administration doit aussi être interrompu. La liberté de décision des autorités doit être garantie, conformément à la Constitution.

Somme toute : ce sont des **personnalités, et non des systèmes commandés par ordinateur**, qui doivent imprégner l'école obligatoire. Pour que la profession d'enseignant puisse redevenir une profession de rêve, les enseignants ont besoin de la liberté nécessaire au développement de leur compétence de conduite.

16 Libre choix de l'école

Tout habitant de la Suisse assujetti aux impôts verse, année après année, des contributions fiscales considérables au **système de formation**. En contrepartie à ces paiements très importants, le grand public attend de l'État qu'il offre des écoles de bonne qualité pour tous les enfants et adolescents, indépendamment de leur origine et de leurs aptitudes innées. Le citoyen a ainsi tout intérêt à ce que chaque commune gère une **école publique de bonne qualité**, qui transmette à tous les bases suffisantes dont ils auront besoin plus tard dans la vie, pour réussir leur parcours professionnel. C'est également sur cette revendication de l'ensemble de la population que se fonde le présent document de travail de l'UDC relatif à l'école publique en Suisse.

1601 Résultat d'une folie exagérée des réformes

Le fait est, cependant, qu'une réformite frénétique dans le système de formation, souvent dénuée de but, plus d'une fois mue par des considérations purement idéologiques, a gravement nui à la qualité de l'école publique suisse. Les fonctionnaires de la formation responsables de cette réformite irréfléchie, mais aussi beaucoup (trop) de directeurs cantonaux de l'instruction publique ont cru pouvoir ignorer et outrepasser les critiques croissantes qu'elle suscitait auprès des parents et des enseignants. Les esprits critiques ont alors commencé à chercher des alternatives à l'école publique. C'est ainsi qu'ils ont émis l'idée du libre choix de l'école. Bien qu'elle ait fait l'objet de vives controverses et d'**une grande attention médiatique**, cette idée n'a jusqu'à présent trouvé **que peu de résonance au sein de la population**, comme le montrent les résultats des votations.

Le présent document UDC plaide expressément en faveur du droit de l'ensemble de la population d'attendre de la part du système de formation étatique une école publique de grande qualité, en contrepartie des contributions fiscales élevées qu'elle paie chaque année. Le document UDC soutient ces attentes et entend, par ses nombreuses suggestions et exigences, contribuer à corriger la situation désormais intenable dans l'école publique, bientôt tuée à coup de réformes. C'est pourquoi il émet de nombreuses propositions pour relever la qualité de l'école publique.

Le présent document n'aborde l'idée du libre choix de l'école publique que par souci d'exhaustivité. Il en explique le principe et expose tant les arguments de ses partisans que ceux de ses opposants. Le but de ce document étant toutefois de réaliser une nette amélioration de l'école publique, il est renoncé à toute prise de position pour ou contre le libre choix de l'école.

1602 Le principe

Le libre choix de l'école signifierait que **les parents** puissent choisir et décider **en toute liberté** où scolariser leur enfant. Ils pourraient décider de l'inscrire à l'école de son lieu de domicile ou dans une autre école, dont l'offre répondrait à leurs souhaits spécifiques, en un lieu plus éloigné. Le **problème de transport** pour les élèves devrait alors être résolu par les parents.

Chaque école toucherait des subventions publiques calculées en fonction du nombre d'élèves – avec des tarifs différenciés selon le degré scolaire ou l'âge. Les défenseurs du libre choix affirment qu'il introduirait une **concurrence entre écoles basée sur la performance** : une école qui attirerait davantage d'élèves en raison de sa bonne qualité recevrait davantage de fonds publics que les écoles moins bien considérées par les parents et les élèves et donc moins fréquentées. On abolirait ainsi le principe de la territorialité (« une école pour chaque commune »). Les écoles ne seraient ainsi plus en mains des communes, du moins plus en majorité. Des associations, des fondations ou des personnes morales de tous types, voire des particuliers, pourraient ouvrir des écoles, de même que des associations régionales ou autres corporations de droit public. Toutes les écoles seraient subventionnées selon le même barème, indépendamment de leurs propriétaires.

La fonction de l'**État** se limiterait à formuler les **objectifs d'apprentissage et de formation** obligatoires. Ces objectifs d'apprentissage et de formation devraient impérativement être atteints par toutes les écoles, faute de quoi la reconnaissance et les subventions publiques leurs seraient retirées. Les écoles pourraient en revanche décider elles-mêmes d'offrir en plus des branches d'études particulières (notamment dans le domaine musical ou sportif), afin de se distinguer.

La conséquence d'un tel libre choix de l'école serait une **extension massive de l'autonomie scolaire**. La réalisation des objectifs d'apprentissage et de formation prescrits par l'État pour chaque degré scolaire resterait obligatoire pour chaque école. L'autonomie scolaire devrait cependant permettre à **chaque école de gérer la sélection et la rémunération des enseignants de manière indépendante**, sans règlement étatique. Une école axée sur la performance, qui a du succès, choisirait les nouveaux enseignants en fonction de ses attentes et de ses objectifs. Les écoles recherchées seraient en mesure d'offrir une rémunération supérieure à celles qui attirent moins d'élèves. Les enseignants souhaitant toucher une bonne rémunération devraient dès le départ s'efforcer de satisfaire aux exigences posées par les meilleures écoles, de sorte à pouvoir s'y faire embaucher.

Chaque école serait évidemment en droit de fixer elle-même des **règles de comportement** (notamment disciplinaires) contraignantes pour ses élèves. Elle n'aurait en revanche pas l'obligation d'accepter tous les élèves. Ceux qui ne respecteraient pas les principes et le règlement de l'école librement choisie pourraient être renvoyés, ce qui garantirait le maintien du niveau de qualité de l'école. Il incomberait alors aux parents de trouver une nouvelle école pour leur fils ou leur fille. Les éventuelles mesures éducatives nécessaires devraient naturellement être financées par les parents. La **responsabilité des parents** pour leurs propres enfants serait ainsi renforcée.

1603 Les arguments des partisans

Les **partisans** du libre choix de l'école affirment que la mise en œuvre de leur idée introduirait **une saine concurrence** dans les méthodes et le mode de pensée des écoles, des enseignants et des directions d'écoles. L'ambition de positionner son école au moins parmi le groupe de tête des écoles du pays est censée renforcer la recherche de performance et l'engagement des directeurs et enseignants. La volonté de conférer à son école un profil spécifique, la distinguant de toute autre, apporterait un **esprit propre à l'école**, renforcerait dans une mesure saine le sentiment d'appartenance des anciens élèves, des parents et des élèves.

De par l'obligation faite aux écoles de respecter entièrement les objectifs d'apprentissage et de formation fixés par l'État, de la manière choisie par l'école, voire de les dépasser si possible, les programmes seraient suivis de manière plus contraignante. Les parents et les élèves devraient, lorsqu'ils choisissent une école, s'identifier aux objectifs énoncés par celle-ci. Les deux parties sauraient que les élèves qui refusent cette identification, se montrent indisciplinés ou ne fournissent pas les performances exigées peuvent être renvoyés. Selon les partisans du libre choix, ces conditions seraient propices à la recherche de performance.

La plupart des parents devraient pouvoir être amenés à co-promouvoir la « philosophie de l'école ». Et la plupart des enseignants devraient avoir pour but d'obtenir un poste dans une école figurant parmi les meilleures du pays et offrant par conséquent les salaires les plus élevés. Il en résulterait presque automatiquement une **amélioration qualitative** des performances des enseignants, axée sur des objectifs matériels et pédagogiques ambitieux. L'école en tirerait un grand bénéfice.

1604 Les contre-arguments

Les opposants au libre choix de l'école signalent pour leur part que les avantages avérés du libre choix de l'école **ne profiteraient qu'à une partie restreinte des élèves**, en particulier à ceux **issus de milieux aisés**. Les jeunes négligés par leurs parents seraient, selon les opposants au libre choix, concentrés dans les écoles de moindre qualité. Il en résulterait de fait une **ghettoïsation** des élèves moins performants, notamment et surtout des élèves disposant de peu de compétences linguistiques et sans ambition dans les écoles de mauvaise qualité : quelque chose que l'on a toujours cherché à éviter dans l'école publique suisse et que l'on a effectivement réussi à éviter.

Les différences de performances entre bons et mauvais élèves, les uns scolarisés dans les bons établissements et les autres dans les moins bons, devraient, selon les prévisions des opposants, se renforcer. Il en résulterait en Suisse une **polarisation croissante entre bonnes écoles et écoles médiocres**. Il faudrait s'attendre, d'après des pédagogues expérimentés, à ce qu'une grande partie des élèves des mauvaises écoles tombent dans une sorte de léthargie, à ce que ces élèves soient donc pour la plupart perdus pour le processus de formation.

Un aspect fortement critiqué est l'**abandon du principe de territorialité** qui régit actuellement l'école publique. Le principe selon lequel chaque commune ou chaque cercle scolaire a l'obligation de gérer une école publique de qualité serait supprimé. Les **autorités scolaires** communales élues par le souverain **deviendraient superflues**. Les écoles, libérées de la main publique, seraient tenues par des comités composés de parents et de spécialistes.

Dans les cercles ruraux avant tout, on émet la crainte que les écoles situées **en région périphérique** ne pourraient se maintenir au même niveau qualitatif que les écoles établies en situation centrale dans les grandes villes. Les conséquences pour les régions périphériques seraient lourdes. Elles seraient les premières victimes potentielles de la ghettoïsation des mauvais élèves dans les mauvaises écoles.

Les opposants au libre choix de l'école attirent également l'attention sur la conséquence probable d'une prolifération des écoles **tenues par des cercles religieux**. On pourrait ainsi voir naître en Suisse des **écoles entièrement islamiques**. Il suffirait à celles-ci d'atteindre les objectifs d'apprentissage et de formation fixés par l'État et, pour le reste, elles seraient entièrement libres d'organiser l'enseignement selon leurs propres règles et préférences. Il pourrait en résulter une indésirable ghettoïsation religieuse.

La **possibilité de planifier l'école publique** serait, ajoutent les opposants, entravée. La mission sociale, jusqu'à présent assurée de manière exemplaire par l'école, de transmettre le savoir aux **enfants de toutes les couches sociales**, en réunissant les enfants de pauvres et de riches dans une même salle de classe, serait écartée – ce qui pourrait rompre nettement avec l'idée de la Confédération, laquelle ne connaît en réalité pas de barrières sociales.

Tels sont les arguments pour et contre. Le but de l'UDC est cependant de corriger les graves erreurs introduites dans le système de l'école publique. Le libre choix de l'école signifierait la fin de l'école publique, raison pour laquelle l'UDC n'émet aucune recommandation à ce sujet.

17 Résumé

Le projet de **réforme de la scolarité obligatoire**, mal préparé, introduit de manière précipitée et sans direction aucune **a capoté**. Une tendance à la réformite toujours plus agitée dont le sens et le but ne sont plus compréhensibles pour personne et que plus personne n'est en mesure de contrôler. Elle a conduit l'école obligatoire dans une impasse.

Les réformes sont dictées par des idéologues. Ces derniers affirmaient que leurs exigences reposaient sur des „connaissances scientifiquement fondées“. C'était tout simplement de la fausse monnaie politique. En fait les dogmes de la gauche, des critiques de la société, de la famille et de l'autorité ont joué dans cette réformite un rôle beaucoup plus décisif et néfaste. La prétendue scientificité était une affirmation sans fondement. La déclaration apodictique selon laquelle les „jeunes cerveaux“ devraient être alimentés beaucoup plus tôt et plus intensivement est un exemple de ce type de dogmes idéologiques qui est tout sauf confirmé par la réalité.

La réformite laisse derrière elle des **parents exaspérés** et des **enseignants frustrés**. La formation des maîtres a en effet été poussée à un niveau académique invraisemblable. Le nouveau système de formation au niveau tertiaire est toutefois loin de garantir une relève suffisante en enseignants. Les lacunes dans le corps enseignant deviennent de plus en plus importantes d'année en année. L'improvisation qui grève la qualité marque de plus en plus la distribution des postes d'enseignement. Les lacunes et l'effervescence grandissent au même rythme. Le fait que la **direction d'établissement** requiert en premier lieu des **qualités de dirigeant** est toujours plus négligé.

Chaque année, des centaines d'enseignantes et d'enseignants surchargés, la plupart du temps jeunes, abandonnent leur profession, frustrés. Tandis que la théorie qui prétend ne plus autoriser l'accès aux salles de classe qu'à des enseignants universitaires fait long feu, nous voilà contraints depuis peu d'entonner des chants de louange pour des personnes qui ont suivi des filières de formation complètement différentes. Quant à savoir si ces mêmes personnes disposent des capacités de direction requises, la chose reste à prouver. Mais que peut-on espérer avec les **hautes écoles pédagogiques** en tant que fossiles de l'**académisation non réussie de la formation des maîtres**? On voulait faire des maîtres des «érudits de la théorie» et on a négligé ce faisant de tester et de former leurs qualités de dirigeants. Mais étant donné que la pratique vient contredire la théorie, il faut maintenant improviser à tour de bras. Parallèlement, la **profession d'enseignant** devient un **terrain de jeu pour stratèges à mi-temps** qui ne peuvent ni ne veulent assumer la responsabilité des classes et des élèves. Un sérieux coup pour l'école obligatoire suisse autrefois respectée comme modèle dans le monde entier.

L'école obligatoire semble avoir gravement desservi l'**illusion de l'égalité** que les bureaucrates de la formation – qui n'ont reçu aucun mandat dans ce sens de la part du souverain – ont conçu dans une sorte de „fièvre collective“. Pour réaliser cette illusion égalitaire, une **bureaucratie de contrôle** a été mise en place tandis que toute l'école obligatoire a été placée sous une toile aux maillons serrés. Des enseignants frustrés, contraints à participer à un entretien après l'autre tout

en remplissant d'innombrables formulaires, perdent tout plaisir à pratiquer leur métier. La **profession d'enseignant**, à laquelle des pédagogues doués et engagés ont donné autrefois **une grande liberté dans l'organisation des leçons** et qui était devenue pour beaucoup le métier de rêve, se retrouve aujourd'hui coincée dans le ghetto du nivellement d'une bureaucratisation qui tue l'esprit.

Celui qui réclame une **amélioration** doit donner **davantage de marge de manoeuvre à l'enseignant**. Ce dernier doit en effet avoir la possibilité de travailler en classe comme un pédagogue engagé, oeuvrer en faveur de la jeunesse. Il va de soi que cet enseignant doit pouvoir se référer aux buts fixés, que lui et (tous) ses élèves doivent atteindre. Mais la manière dont il entend atteindre ces buts doit être laissée à sa propre appréciation. Les enseignants dont la liberté est garantie, s'engagent plus volontiers en faveur de leurs élèves et les motivent pour qu'ils soient performants. Ils peuvent également, s'ils veulent utiliser pleinement leur liberté, être évalués valablement au moyen des résultats qu'ils ont obtenus avec leurs classes.

Il serait totalement faux de céder à l'exigence de réduire les heures d'enseignement pour les maîtres. Il faut viser le contraire. C'est en effet la bureaucratie qu'il faut réduire, voire supprimer autant que possible. La place de l'enseignant est dans la classe et non pas sous une montagne de formulaires.

Le **capotage de deux grandes réformes**, introduites avec des dépenses abyssales en personnel, moyens financiers et matériels, liées dès la première heure à l'attente d'"innovations révolutionnaires", marque l'état de l'école obligatoire actuelle. On s'est d'une part obstiné idéologiquement à réclamer le remplacement du jardin d'enfants par un **niveau de base orienté dès le début vers l'école** pour les enfants de quatre ans, des tests ont même été faits dans ce sens – déclarés d'autorité comme justes –, et des systèmes ad hoc parfois déjà introduits. Des années durant, cette «réforme» aura coûté incroyablement de temps et d'argent. Et pour quel résultat? Force est aujourd'hui de constater que tous les essais effectués **n'ont absolument rien apporté**. La seule information positive que l'on a pu en retenir est que les jeunes élèves qui ont été scolarisés à l'âge de quatre ans n'ont pas obtenu des résultats plus faibles que des enfants qui auraient suivi deux années d'école primaire après le traditionnel jardin d'enfants. Que les **coûts** pour les jeunes élèves sont soixante pour cent plus élevés que ceux relatifs aux jardins d'enfants, les chantres de la réforme se gardent bien de le dire aux contribuables. Oui, les tenants de la réforme semblent bien avoir l'intention de bricoler autour de l'école obligatoire, alors que des millions supplémentaires disparaissent au détriment de la formation.

Non moins révélateur est l'aveu de la directrice de l'instruction publique zurichoise Regine Aeppli (PS) qui a dû concéder récemment, sous la pression de la nouvelle situation, qu'il fallait dorénavant à nouveau **renoncer** à la «**direction scolaire intégrative**». Cela relève de la plus pure idéologie que de vouloir appliquer le dogme que chaque élève doit suivre la même classe que tous les enfants de son âge. Il faudrait qu'il n'y ait plus de formation spécialisée malgré le fait que les élèves peuvent être plus ou moins doués. Pour des raisons d'égalité pour tous, il faudrait dorénavant aussi que tous les élèves puissent fréquenter le conservatoire...

Ce fut la **protestation des parents** et la **critique de pédagogues expérimentés** contre une telle école obligatoire uniforme qui contraignirent la directrice de l'instruction publique de capituler devant la réalité et de laisser tomber la construction idéologique qu'est l'"école intégrative".

Il faut en conséquence **en finir avec l'abus des enfants et des élèves considérés comme des cobayes par des réformateurs mus par l'idéologie** dont la destruction de l'autorité est l'objectif le plus important. Il s'agissait pour ces «réformateurs» de détruire la famille traditionnelle qu'ils refusaient pour des raisons idéologiques. Il s'agissait pour ces derniers d'enterrer l'autorité du maître. Les ruines du désastre qu'ils ont causé sont évidentes. L'orientation vers la réalité leur fait défaut.

La fuite dans un quotidien scolaire géré par l'ordinateur s'est également avérée une erreur. Elle réduirait en effet les maîtres au statut d'enregistreurs de données. Mais les critiques des parents envers l'école n'ont pas cessé. Au contraire.

Si l'on veut que l'**éducation** – celle donnée à la maison comme celle prodiguée dans le cadre de l'école – soit couronnée de succès, il faut que les élèves puissent se référer à des **personnalités**.

Les jeunes ne sont pas un être collectif aligné sur l'ordinateur. Ils doivent pouvoir s'orienter en se référant à des êtres humains. Des personnes qui assument leur responsabilité et qui oeuvrent avec toutes leurs singularités. C'est cela que font aussi bien les parents que les enseignants conscients de leur responsabilité. La performance et l'exigence de performance sont la pierre angulaire d'une école faite par les hommes et qui forme les jeunes à organiser leur vie de manière autonome.

Expériences

Extraits d'une lettre d'un professeur de gymnase et de haute école

J'ai trouvé particulièrement étonnant le fait qu'un tiers des élèves ne maîtrisait pas les bases élémentaires des mathématiques scolaires, que je devais moi-même posséder deux ans avant de passer la maturité au collège. C'était en 1986. Cela ne serait pas autrement surprenant s'il ne s'agissait pas d'étudiants qui ont opté pour le domaine scientifique et technique et si la situation ne s'empirait pas d'année en année. Il ne s'agit pas d'une impression subjective, étant donné que j'ai toujours demandé pour mes examens écrits des tâches certes différentes mais structurellement similaires et que j'ai pu ainsi suivre dans le temps la compétence de mes étudiants dans le domaine des mathématiques.

J'ai vécu également des situations analogues dans le cadre d'examens oraux, où un étudiant, après trois semestres de physique, ne pouvait pas élever au carré le chiffre 15, pour la simple raison qu'il avait appris par coeur à l'école de ne le faire que jusqu'à 10. Indépendamment du fait qu'une telle tâche peut être effectuée mentalement et qu'une telle question d'examen représente le désespoir d'un enseignant, ce seul exemple, parmi d'autres, montre bien que les exigences posées dans le cadre des examens doivent être abaissées à un niveau toujours plus bas, une évolution qui donne à réfléchir. Il ne s'agit nullement de prétendre que le stupide apprentissage par coeur ou calcul mental ne serait pas plus important aujourd'hui ou demain. Une approche conséquente des mathématiques sans calculatrice de poche exige bien plus la compréhension des chiffres et il est absolument important qu'un technicien ne doive pas toujours avoir dans sa main une calculatrice pour des tâches triviales. Naturellement, tous les citoyens ne doivent pas pouvoir multiplier 17 par 17 à la vitesse de l'éclair, et ce n'est pas là non plus que réside la véritable problématique, mais plutôt dans un certain courant de pensée. (...)

J'ai trouvé particulièrement intéressante l'expérience faite lorsque j'ai critiqué lors d'une soirée avec les parents d'élèves le fait que les diminutions des heures de cours de mathématique et de physique n'étaient pas compréhensibles. J'ai alors été vivement attaqué par certains parents, mais par la suite, d'autres parents, nombreux, m'ont félicité pour le courage dont j'avais fait preuve lors de mon intervention. C'est un fait que la formation scientifique et technique est de toute première importance dans un pays comme le nôtre. En effet, sans ingénieurs qualifiés, les lumières s'éteignent; sans ouvriers qualifiés, les trains s'arrêtent. Les arguments qui avancent que les jeunes d'aujourd'hui devraient se forger d'autres aptitudes que celles apprises il y a 30 ans, pourraient être contrés de la même manière: on devrait toujours avoir une idée sur la manière de planter les pommes de terre. (...)

Une autre anecdote: une enseignante primaire que je connais a interdit à un élève de boire du coca cola pendant le cours. Elle proposa aux élèves qui avaient soif d'aller au robinet et de boire de l'eau. Résultat: elle reçut un appel outré d'un père qui lui interdit formellement de se mêler de l'alimentation de son enfant. (...)

Les développements constatés ces dernières années étaient prévisibles depuis longtemps. Se posent selon moi des questions qui devraient impérativement être discutées, à savoir: les responsables qui ont engagé cette évolution ces dernières années sont-ils les bonnes personnes pour stopper maintenant ce développement? Pourquoi n'y a-t-il eu une certaine pression que lorsque la misère a déjà envahi nos écoles? La pédagogie enseignée ces dernières années dans les hautes écoles spécialisées est-elle la solution ou une partie du problème? Comment peut-on dormir lorsque notre lit brûle? Peut-être qu'il serait mieux d'avoir moins?

N.N.