

vous avez dit ...

pédagogie

**Quelles évolutions pour
l'école neuchâteloise
au XXI^{ème} siècle ?
Amorces de réflexions**

Pierre Marc

**n° 50
novembre 1998**

Sciences de l'éducation *Université de Neuchâtel*
Espace Louis-Agassiz, 2000 Neuchâtel
(032) 720 86 06 & 720 83 41 FAX (032) 721 37 60
E-mail: marc@lettres.unine.ch
Internet <http://www.unine.ch/sed/>

VOUS AVEZ DIT . . .

P É D A G O G I E

**Quelles évolutions pour
l'école neuchâteloise
au XXI^{ème} siècle ?
Amorces de réflexions**

Pierre Marc

**n° 50
novembre 1998**

**UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL
SCIENCES DE L'ÉDUCATION
Espace Louis-Agassiz 2000 Neuchâtel
Tél. (032) 720 86 06 & 720 83 41 Fax (032) 721 37 60
E-mail : pierre-marc@lettres.unine.ch
Internet <http://www.unine.ch/sed/>**

**Quelles évolutions pour l'école neuchâteloise au XXI^{ème} siècle ?
Amorces de réflexions**

Plan

Avertissements	3
I - La loi scolaire neuchâteloise : une formule lapidaire que le législateur étoffera de son désir de démocratiser de l'école	4
1) Finalités théocentrique, sociocentrique et anthropocentrique	
2) Lutter contre les inégalités	
II - L'école infantine : une institution à développer en vue de lutter contre les inégalités	8
III - Une école obligatoire allongée : un tronc commun équitable	11
1) Un tronc commun ?	
2) Une scolarité allongée	
IV - Les diplômes de fin d'études secondaires : la sanction positive que mérite chacun	18
V - Transmettre des valeurs : la signification profonde de l'école et le sens social de vivre	22
Résumé	26
Vous avez dit... pédagogie	27

Avertissements

On considérera les lignes suivantes comme le troisième et dernier volet d'une étude à laquelle nous nous livrons de quelques structures et fonctionnements *actuels* de l'école obligatoire dans le canton de Neuchâtel¹. Il y a deux ans était publiée dans notre revue interne une étude statistique du poids de quelques variables dans cette école². L'année suivante paraissaient quelques réflexions relatives à la rénovation d'une formation des maîtres³. Ces deux études firent couler plus d'encre que ce n'était prévisible, et plus encore de salive, et valurent à leur auteur largement autant de reconfortantes amitiés et d'invitations à des discussions approfondies que d'inimitiés affirmées et de critiques - qui restent à ce jour inargumentées. Les deux recherches (surtout la première) engendrèrent en effet tant de demandes que le projet de regrouper quelques éléments de réponse à ces dernières s'est au fil des mois imposé comme une nécessité. Car, au-delà des rejets viscéraux émanant de ceux pour qui tout changement dans l'école est incongru par principe, ou l'est par principe politique..., d'autres critiques sont intéressantes qui, s'il arrive qu'elles s'inscrivent dans une perspective de 'non-faisabilité', appellent malgré tout de leurs vœux divers changements⁴ ; autrement dit, et par exemple, on nous explique d'abord que les chiffres apportés ou que les critiques formulées sont compréhensibles mais que, les choses et les exigences légales étant ce qu'elles sont, on ne saurait modifier grand chose dans l'ordonnement actuel de l'école neuchâteloise ; « comment donc vous y prendriez-vous, vous qui êtes si malin ? » nous interrogeait, peut-être sous forme de clin d'œil mais très explicitement, un collègue.

Le regroupement dans cette plaquette de quelques éléments de réponse doit dès l'abord être compris comme une contribution aux débats en cours et à venir, et certainement pas comme une liste de prescriptions. Sans doute n'hésiterons-nous pas à exprimer ici et là quelques convictions mais, en matière scolaire et éducative, l'humilité est d'autant plus de mise que les expertises des uns et des autres achoppent sur les certitudes de tout un chacun : politiques, administratifs, enseignants, parents expriment tour à tour leurs desiderata avec un identique degré de conviction et c'est seulement du mariage, de la composition de ces convictions par le débat qu'un renouvellement de la structure scolaire peut être envisagé qui soit susceptible d'entrer en application avec un minimum de chance de succès.

En d'autres termes, à aucun moment la chose pédagogique n'accède à *une* vérité susceptible de satisfaire chacun. Le processus pédagogique est en effet en prise directe sur l'option politique, sur les nécessités qu'impose la gestion de la cité, et par conséquent il fluctue au gré de choix qui dépassent largement l'enseignant, à quelque niveau qu'il travaille. Mais, en même temps, il y aurait grande naïveté de la part de cet enseignant, et prétention excessive de la part d'un législatif ou d'un exécutif, à estimer que ces choix sont le fait exclusif du monde politique. Qu'on le veuille ou non, le travail journalier des maîtres dans leurs classes est un travail politique - au sens noble du terme ; ils habillent de leur personnalité les lois et règlements qui organisent leurs statuts, et ce sont leurs propres options qui transparaissent en tout instant dans l'exercice de leur fonction.

On traite souvent le problème en opposant succinctement les termes enseignement et éducation. On sait que le commun des mortels, s'il lui arrive de reconnaître son manque de connaissances en matière d'*enseignement* (tout le monde n'a pas lu des manuels de pédagogie, de didactique, etc.), clame haut et fort ses imprescriptibles capacités *éducatives*. Et l'on voit mal un 'spécialiste' brandir ses compétences pour réclamer plus de pouvoir éducatif à son intention ou à celle du corps enseignant et pour en retirer aux parents...

Le but de ce préambule est d'avertir le lecteur que *les grandes options du présent texte ne sauraient pas plus être acceptées que rejetées sans examen*. Leur auteur, à supposer qu'il ait le moindre pouvoir de le faire, ne vise d'ailleurs pas à ce qu'elles entrent au plus vite dans la pratique⁵ ; il souhaite plutôt qu'elles engendrent débats et

¹ 'Actuels' parce que nous publions aussi en 1998 un livre composé d'une double étude sur *L'école active neuchâteloise*, qui, lui, concerne les années 20 à 40 : P. Marc. « *L'école publique active* » ? *D'un éphémère mariage en terre neuchâteloise, La Chaux-de-Fonds 1920-1930, Neuchâtel 1929-1939*, avec des contributions d'époque de M. Bosserdet, W. Perret et G. Richard, Université de Neuchâtel, 1998.

² « L'utilisation inégalitaire du temps comme révélateur d'excellence scolaire, ou... À quand une réforme en profondeur de l'école obligatoire neuchâteloise », *Vous avez dit... pédagogie*, 44, septembre 1996 (2^e éd. mars 1997), 77 p.

³ « La formation des maîtres : promenade autour de questions (plus ou moins) crispantes... », *Vous avez dit... pédagogie*, 46, octobre 1997, 70 p. Il s'agissait d'alimenter une réflexion dans le cadre de la mise à l'étude du projet de la HEP BEJUNE, qui se concrétise par un accord intercantonal signé en mars 1998.

⁴ Le changement le plus fréquemment espéré concerne la première année secondaire, *tronc commun* dont l'aspect démesurément sélectif et inquiétant pour les élèves est dénoncé par bien des maîtres et des parents. On y reviendra.

⁵ ... sauf pour ce qui est de la suppression de modalités de sélection qui entachent l'école obligatoire en première année secondaire.

réflexions. (Un simple exemple, qu'on réabordera, permet d'illustrer cette position : une prospective de plus en plus élaborée prône partout en Europe et dans les pays de l'OCDE que le nombre de diplômes de fin d'études secondaires doit impérativement s'élever du fait de ce que seront les caractéristiques des postes de travail à l'avenir ; en Suisse, ce nombre est comparativement faible, voire très faible - sinon ridiculement faible dans certains cantons -, et le pouvoir politique assure qu'il doit le rester. Loin de nous l'idée d'assurer que ce pouvoir a tort ; mais qu'il explique à la population pourquoi, quasiment seul dans le concert des nations, il effectue ce choix et qu'il l'argumente en fonction d'une prospective suisse solide.)

On comprendra dès lors que les réflexions contenues dans ce travail restent à l'état d'esquisses. Nous avons d'ailleurs élagué plusieurs développements, visant encore une fois à montrer la nécessité d'ouvrir et alimenter un débat plutôt que d'apporter un produit fini – puisqu'encore une fois n'existe pas de produit fini en matière éducative. Ceci explique notre parti-pris de brièveté, grâce auquel ce travail est court et rapidement lisible, mais aussi le risque que nous prenons, et assumons, de livrer au lecteur un produit qu'il pourra juger inachevé...

I - La loi scolaire neuchâteloise : une formule lapidaire que le législateur étoffera de son désir de démocratiser l'école

Beaucoup objectent que le contenu d'une loi scolaire n'a pas le pouvoir d'infléchir le fonctionnement des institutions, ou alors d'une manière relative - que conditionnent les habitudes antérieures. Et il est vrai que les modes de faire sont d'un poids considérable et que l'effort pour changer les comportements relève parfois de la quête plus que du projet susceptible d'aboutir rapidement... Bref, il y a souvent loin de la loi à l'usage ; il reste pourtant évident que le contenu d'une loi est fondamental, qu'il est là pour apporter à l'institution son ossature, que consolident les règlements d'application qui en découlent.

Nous avons à plusieurs reprises eu l'occasion d'étudier les lois scolaires romandes, d'analyser leur évolution, de les comparer dans leurs termes exacts et de nous demander ce que leurs formulations apportent aux praticiens, en termes d'enfermement ou d'ouverture, d'impuissance ou de liberté d'action.

A travers les articles 4 et 10 de la *Loi sur l'organisation scolaire* du 28 mars 1984, l'énoncé des missions de l'école neuchâteloise est simple :

Art. 4

¹L'enseignement dispensé dans les écoles publiques est laïque.

²Il est donné dans le respect des conceptions religieuses, morales et sociales.

Art. 10

¹Les écoles primaires et secondaires dispensent l'instruction en favorisant notamment l'acquisition des connaissances nécessaires à l'intégration à la vie sociale et professionnelle.

²Elles contribuent, en collaboration avec la famille, à l'éducation et à l'épanouissement de l'enfant par le développement de ses facultés, de ses goûts et de son sens des responsabilités.

³Elles atteignent ces buts par un enseignement progressif, adapté aux capacités des élèves.

1) Finalités théocentrique, sociocentrique et anthropocentrique

Il n'y a pas à épiloguer sur la laïcité neuchâteloise et le respect des conceptions religieuses ; cet état de fait s'inscrit dans la *Constitution* et, dans le canton, résulte d'une évolution déjà ancienne ; il ne nous semble pas que les arguments des zéloteurs du retour au 'tout religieux' ou à un surplus d'intégrisme méritent d'être débattus - ce qui ne manque pas de soulever des problèmes importants de relation entre écoles romandes quand on considère

la finalité théocentrique de certaines lois cantonales et la place qu'y tiennent la religion et les églises (cantons de Berne, de Fribourg et du Valais notamment)⁶.

Par contre, la rencontre entre la finalité sociocentrique et la finalité anthropocentrique sur lesquelles sont respectivement centrés les alinéas 1 et 2 de l'article 10 appelle un long débat, dont nous nous bornerons à montrer l'enjeu. Que la finalité sociocentrique évoquée par la loi soit relayée par les règlements scolaires dans leur ensemble, cela ne fait guère de doute ; mais la finalité anthropocentrique ne l'est pas, ou peu, et la question se pose de savoir pourquoi la première dimension des missions de l'école est répercutée dans son fonctionnement institutionnel, notamment à travers ses évaluations, alors que la seconde, donc, ne l'est pas, ou peu. Si l'on voit bien que l'école tente de favoriser « l'acquisition des connaissances nécessaires à l'intégration à la vie sociale et professionnelle » et en rend compte par l'intermédiaire des mesures de l'excellence scolaire qu'elle est censée fournir aux divers partenaires en présence, on voit moins bien comment elle essaie de contribuer « en collaboration avec la famille, à l'éducation et à l'épanouissement de l'enfant par le développement de ses facultés, de ses goûts et de son sens des responsabilités ».

Dès lors ne conçoit-on et n'observe-t-on guère que cette excellence puisse être déterminée par 'l'épanouissement de l'enfant', ce qu'atteste le fait malheureusement habituel que les disciplines qui traditionnellement se posent comme dispensatrices de développement individuel (les arts en général, l'EPS, etc.) soient réduites à la portion congrue dans les horaires, les esprits et les décisions de promotion, alors qu'inversement les matières pensées importantes se développent à ces trois étages. On est loin des conceptions des écoles actives ou nouvelles qui donnaient aux arts plastiques et à la musique une place de choix, et ceci dans le canton même de Neuchâtel dans l'entre-deux-guerres...

On connaît l'objection : le développement économique que caractérise l'actuelle mondialisation exige la mise sur le marché de cerveaux toujours plus compétitifs et productifs pour lesquels l'« épanouissement » passe par la production et le rendement ; et ce marché ne requiert pas de cerveaux d'un autre type. Inutile de signaler notre désaccord avec une telle vision, négatrice de la personne humaine. Soulignons toutefois que, si une majorité populaire abondait dans ce sens, alors la loi scolaire annoncerait cette exigence sans l'édulcorer d'aucune autre, et se doterait des moyens de la tenir. Elle n'aurait pas à tenter d'adoucir ce qu'un tel principe planétaire présente d'inhumain, par l'indifférence qu'il affiche vis-à-vis de l'homme, en intégrant l'« épanouissement » de l'individu dans ses missions - un « épanouissement » dont la loi, et l'école, n'auraient finalement pas ensuite à se soucier.

2) Lutter contre les inégalités

Une comparaison entre les lois cantonales romandes qui définissent les missions de l'école est également révélatrice en ce qu'elle attire l'attention sur ce qu'expriment certaines mais aussi sur ce que taisent d'autres. Au moins trois cantons romands⁷ mettent en évidence une fonction de lutte contre les inégalités, sous plusieurs formes. Dans ces cantons, l'une des finalités de l'école est en effet très explicitement de réduire les inégalités entre élèves - ce par quoi, soit dit en passant, la loi demande qu'on les repère.

Il est utile d'étudier ces textes. D'une manière ou d'une autre, les conseillers neuchâtelois pourront s'en inspirer lorsqu'ils mettront la loi actuelle sur le métier - puisqu'on ne saurait imaginer qu'elle perdure encore 10 ou 20 ans...

Dans le canton du Jura, c'est la *Constitution* elle-même qui fixe dès l'abord les missions de l'école.

⁶ Tout au plus certains s'étonnent-ils que les cours d'instruction religieuse - ou de religion - aient lieu à l'école, ce qui confère un caractère singulier à la séparation entre église et état, et impose aux enfants qui ne fréquentent pas ces activités de quitter leurs camarades à ces moments-là, avec le développement des états d'âme qu'on imagine. Rappelons le texte des alinéas 2 et 3 de l'article 27 de la *Constitution fédérale*, le seul qui de près ou de loin concerne l'école :

² Les cantons pourvoient à l'instruction primaire, qui doit être suffisante et placée exclusivement sous la direction de l'autorité civile. Elle est obligatoire et, dans les écoles publiques, gratuite.

³ Les écoles publiques doivent pouvoir être fréquentées par les adhérents de toutes les confessions, sans qu'ils aient à souffrir d'aucune façon dans leur liberté de conscience ou de croyance.

⁷ Nous n'évoquons que les cantons qui intègrent dans la loi scolaire même cette visée de lutte contre les inégalités.

Canton du Jura, Art. 32 de la Constitution jurassienne

¹L'école a mission d'assurer aux enfants leur plein épanouissement.

²Elle assume, solidairement avec la famille, leur éducation et leur instruction.

³Elle forme des êtres libres, conscients de leurs responsabilités et capables de prendre en charge leur propre destinée.

Cette première approche insiste très fortement sur la finalité anthropocentrique, au point que les expressions centrées sur la personne sont infiniment plus nombreuses que celles qui fixent la relation au monde social : 'épanouissement', 'êtres libres', 'propre destinée', etc. Par la suite, les articles 2 à 4 de la *Loi scolaire*, non moins anthropocentrique que la *Constitution*, précisent ces vues générales. Cette loi remplace depuis le 20 décembre 1990 l'ancienne législation bernoise :

Art. 2

¹L'école assume, solidairement avec la famille, l'éducation et l'instruction de l'enfant.

²Elle respecte la dignité, la personnalité et le développement de l'enfant.

³Elle s'efforce de corriger l'inégalité des chances en matière de réussite scolaire.

Art. 3

Par les différents moyens à sa disposition, l'école :

a) amène l'élève à maîtriser les connaissances fondamentales et à travailler de manière autonome;

b) offre à l'enfant la possibilité de construire sa personnalité, de développer ses aptitudes intellectuelles, manuelles et physiques, d'éveiller sa sensibilité esthétique et spirituelle, d'exprimer sa créativité;

c) prépare l'enfant à exercer activement son rôle dans la société;

d) rend l'enfant conscient de son appartenance au monde qui l'entoure en développant en lui le sens de la fraternité, de la coopération et de la tolérance;

e) familiarise l'enfant avec les langues étrangères et lui donne les moyens de développer sa connaissance de plusieurs d'entre elles.

Par leur diversité, les textes de loi mobilisent la sensibilité du lecteur et la seule évocation des éléments cognitifs qu'ils tentent de condenser en quelques lignes laisse souvent place, au moins en première lecture, à des réactions dont la dimension affective l'emporte souvent sur le reste. Sans doute est-il loisible de critiquer une telle approche mais, outre qu'elle est là, il est notable qu'il est parfois possible de l'argumenter. Or la loi jurassienne est précisément de celles qui contiennent de solides arguments... Derrière le lyrisme, que les plus prosaïques de ses détracteurs contestent, se cache une générosité vis-à-vis de la personne qui finit par forcer l'admiration du lecteur le plus indifférent, et qui finit même par la légitimer quand il perçoit son fondement philosophique humaniste.

Ce respect de la personne, et de l'élève, qui fait défaut à beaucoup d'autres lois scolaires, on le retrouve dans les articles 4 et 5 de la même loi, qui visent à respectivement favoriser *l'intégration* en classe des enfants handicapés et migrants. C'est dire qu'existe une ossature nettement repérable dans cette loi et que la centration de l'école sur l'écolier qu'elle met en avant est patente, sans qu'il y soit pour autant question de tourner le dos à l'intégration sociale de l'enfant.

C'est la même année que le canton du Tessin revoit sa *Legge della scuola* (1^{er} février 1990). Le fait que la lutte contre les inégalités dues au sexe y soit mentionnée alors qu'elle n'apparaît pas aussi directement dans celle du Jura laisse imaginer que celle-là n'a peut-être pas autant inspiré celle-ci qu'on pourrait le croire.

Art. 2

¹La scuola promuove, in collaborazione con la famiglia e con le altre istituzioni educative, lo sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili nella società e di realizzare sempre più le istanze di giustizia e di libertà.

²In particolare la scuola, interagendo con la realtà sociale e culturale e operando in una prospettiva di educazione permanente :

a) educa la persona alla scelta consapevole di un proprio ruolo attraverso la trasmissione e la rielaborazione critica e scientificamente corretta degli elementi fondamentali della cultura in una visione pluralistica e storicamente radicata nella realtà del Paese;

b) sviluppa il senso di responsabilità ed educa alla pace, al rispetto dell'ambiente e agli ideali democratici;

c) favorisce l'inserimento dei cittadini nel contesto sociale mediante un'efficace formazione di base e ricorrente;

d) promuove il principio di parità tra uomo e donna, si propone di correggere gli scompensi socio-culturali e di ridurre gli ostacoli che pregiudicano la formazione degli allievi.

Art. 3

¹Le componenti della scuola sono i docenti, gli allievi e i genitori; inoltre, nelle scuole professionali, i maestri di tirocinio.

²Allo scopo di integrare la propria funzione educativa, la scuola si vale della collaborazione del mondo della cultura, dell'informazione e dell'economia.

Chaque alinéa mériterait qu'on développe l'importance des variables définissant la déontologie du corps enseignant et qu'on argumente la légitimité de sa présence dans la loi-même. Puisque nous avons choisi d'être bref, nous ne mentionnerons que quelques directions de réflexion. Le fait d'imposer à l'école de lutter contre les inégalités sociales ou de sexe, de considérer les parents en tant que composante de l'école *au même titre* que les enseignants, d'attirer l'attention sur la vie culturelle de la nation, d'éduquer à la démocratie et à la paix, etc., voilà autant d'approfondissements qui amènent inmanquablement à se demander comment une loi scolaire peut ne pas les évoquer. Or la loi neuchâteloise, et bien d'autres, n'en font pas mention...

Si bien qu'une manière intéressante, et en rien impertinente, d'aborder de telles divergences législatives consiste à questionner ni plus ni moins nos 'grands conseillers' sur les raisons pour lesquelles telle dimension est absente de notre loi scolaire - alors qu'elle singularise telle et telle autre loi cantonale...- étant entendu qu'apporter une réponse claire à une telle question fait à proprement parler partie de la mission politique de tels personnages.

Encore une fois, le but n'est pas de proposer une loi en remplacement de l'ancienne, dont la brièveté ne laisse pas de surprendre le lecteur en regard des précisions d'autres textes. Il s'agit de se demander pourquoi la loi neuchâteloise reste si discrète en ce qui concerne la personne de l'élève, pourquoi le poids social et économique y est implicitement prépondérant et pourquoi, depuis une quinzaine d'années, personne n'a semble-t-il visé à vivifier une telle sécheresse...

Les interrogations précédentes sont d'autant plus justifiées que, dès juin 1977, le Canton de Genève se dotait d'une *Loi sur l'instruction publique* que le législateur neuchâtelois ne pouvait ignorer en 1984 mais dont il a pourtant préféré passer le contenu sous silence. Dans son article 4, qui sûrement n'est pas parfait mais est néanmoins devenu célèbre en Suisse romande, cette loi parie sur la démocratisation de l'école - ou du moins s'efforce de montrer une voie :

L'enseignement public a pour but, dans le respect de la personnalité de chacun :

- a) de donner à chaque élève le moyen d'acquérir les meilleures connaissances dans la perspective de ses activités futures et de chercher à susciter chez lui le désir permanent d'apprendre et de se former;
- b) d'aider chaque élève à développer de manière équilibrée sa personnalité, sa créativité ainsi que ses aptitudes intellectuelles, manuelles, physiques et artistiques;
- c) de préparer chacun à participer à la vie sociale, culturelle, civique, politique et économique du pays, en affermissant le sens des responsabilités, la faculté de discernement et l'indépendance de jugement;
- d) de rendre chaque élève progressivement conscient de son appartenance au monde qui l'entoure, en développant chez lui le respect d'autrui, l'esprit de solidarité et de coopération;
- e) de tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école.

L'idée centrale de chacun de ces cinq paragraphes mérite autant d'être développée pour elle-même qu'en raison de son absence dans plusieurs lois (notamment, donc, celles qui sont postérieures à 1977), les signataires de celles-ci connaissant cette idée mais préférant renoncer à l'y intégrer. Un tel choix relève fondamentalement du travail politique et révèle par exemple qu'à Neuchâtel, en 1984, « tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école » n'était pas à l'ordre du jour ; pour ne mentionner que les forces politiques quantitativement les plus importantes, la rencontre entre libéraux, radicaux et socialistes n'était pas à l'époque susceptible de générer un point de vue de ce genre.

Intégrée à la loi, une telle idée constitue pourtant un instrument appréciable pour lutter contre les inégalités. Sans doute ne disparaîtront-elles pas du jour au lendemain, et ceci quoi qu'on fasse, mais la législation implique qu'on les étudie, qu'on s'inquiète de leur évolution et qu'on tente de leur apporter une réponse dans un sens de démocratisation des études. Inversement, ne pas intégrer cette idée-force à la loi, c'est évidemment ne pas se soucier de l'effort qu'elle appelle - voire se soucier... qu'on ne l'entreprenne pas. Que certains puissent trouver cette présentation tendancieuse est révélateur. Elle ne l'est en rien. Les différences de réaction dans les cantons de Genève et de Neuchâtel à la parution d'études relatives aux flagrantes inégalités scolaires que mettent en évidence quelques variables (nationalité, origine socio-professionnelle des élèves, sexe...), ces différences de réaction sont nettes. Ainsi le travail que W. Hutmacher réalise à Genève en 1993 provoque-t-il suffisamment de débats et d'échanges pour que la TSR centre l'une de ses *Tables ouvertes* sur la question⁸. Rien de tel du côté des médias à la parution du nôtre⁹. D'un côté la loi implique qu'on examine le traitement par l'école des inégalités, de l'autre elle ne le nécessite en rien.

Pour le dire abruptement, une loi censée définir les missions de l'école sans y souligner le partenariat famille-école, ni la lutte contre les inégalités liées à l'origine socioculturelle ou au sexe, ni le traitement par l'école des notions d'environnement (physique et social), ou de citoyenneté, etc., etc., une telle loi ne pêche pas simplement par omission : elle conserve la structure d'une école dans laquelle ces variables n'ont pas droit de cité ; les mentionner dans la loi autorise au contraire le développement de réflexions et de collaborations nouvelles - autorise et y contraint. Toute loi est en effet un instrument.

II - L'école infantine : une institution à développer en vue de lutter contre les inégalités

En Suisse en général et dans le canton de Neuchâtel en particulier, la position de l'école infantine (ou maternelle, ou pré-élémentaire...) nous semble devoir être examinée attentivement, d'une part quant à ses finalités, de l'autre quant aux attitudes qui paraissent prédominer à son égard dans la population. Peut-être n'est-il d'ailleurs pas superflu de dire, même si la considération est évidemment loin d'être décisive, que les trois aspects qui frappent le plus l'enseignant français qui observe l'école neuchâteloise sont :

⁸ *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*, SRS, Genève, 1993.

⁹ « L'utilisation inégalitaire du temps comme révélateur d'excellence scolaire, ou... À quand une réforme en profondeur de l'école obligatoire neuchâteloise », *op. cit.*

- l'existence et la nature des *Commissions scolaires*¹⁰,
- le faible nombre de diplômés de fin d'études secondaires¹¹,
- la minceur de l'école enfantine neuchâteloise.

Il faut dire qu'en France une école maternelle centenaire¹² a créé chez notre observateur la certitude que cette institution est utile, et qu'elle est d'autant plus utile qu'elle accueille les enfants durant plusieurs années. Depuis des décennies, l'école maternelle française accueille les enfants à partir de deux ans (à partir de trois dans les contextes géographiques défavorisés) et il n'est pas rare qu'elle soit fréquentée durant quatre années avant l'entrée en première année primaire (*cours préparatoire*). Autre certitude de l'observateur, la famille et l'école maternelle ne se sentent pas en compétition pour ce qui est d'éduquer l'enfant ; à l'égal de l'école obligatoire, l'inévitable télescopage entre éducation et enseignement n'est généralement pas à l'origine de dissensions entre la famille et l'école maternelle.

En aucun cas l'école maternelle française ne constitue une norme, mais la différence de traitement des jeunes enfants à quelques kilomètres d'intervalle ne manque pas de frapper : à Neuchâtel l'école enfantine a connu de sérieuses difficultés pour s'implanter¹³, elle n'existe officiellement que depuis une quinzaine d'années (vote favorable en 1983, règlement d'application en 1984)¹⁴, elle ne dure qu'une année¹⁵ et, si sa fréquentation est nous dit-on de 99 %, bien des parents craignent de s'y trouver concurrencés dans leur tâche éducative¹⁶.

Or notre conviction est que les diverses tâches de l'école enfantine sont susceptibles de pallier certaines difficultés langagières et sociales que rencontrent les enfants les plus défavorisés et, par conséquent, qu'elle s'impose en tant qu'institution capable de démocratiser l'école obligatoire et d'en optimiser la fréquentation.

Sans doute met-on déjà l'accent sur plusieurs missions de la classe enfantine ; la plupart d'entre elles sont d'ailleurs bien documentées et font l'objet de recherches précises. Que le chercheur mette l'accent sur le pôle social¹⁷ ou psychologique¹⁸, notamment psychomoteur¹⁹ et en liaison avec l'« espace-temps » du jeune enfant, qu'il enrichisse ses capacités d'observation du jeune écolier dans son environnement²⁰, qu'il s'intéresse aux capacités d'expression (orale ou écrite)²¹ de l'enfant, qui incluent ses activités graphiques, ou à l'enseignement de la musique et de la danse²², qu'il s'inquiète de l'architecture de l'école et de l'agencement intérieur de la classe²³, dans tous les cas est disponible une littérature abondante et appropriée qui montre l'intérêt des activités

¹⁰ Nous avons préféré ne pas aborder ce point dans le présent écrit, bien que la finalité des *Commissions scolaires* mérite à notre sens d'être réexaminée, et peut-être même leur existence sous leur forme actuelle. Qu'existe un pouvoir communal sur l'école est aussi intéressant que problématique puisque, si d'un côté la relativisation locale peut éventuellement tempérer les décisions de l'exécutif cantonal, de l'autre ce pouvoir est souvent confié à des personnes dont la bonne volonté est certaine mais dont la connaissance de l'institution scolaire est parfois parcellaire : si bien qu'il arrive que leurs décisions s'inscrivent dans la dynamique et les processus d'influence locaux plus qu'autour d'une analyse des missions et fonctionnements de l'école. Peut-être est-ce au niveau des nominations des maîtres, qui incombent à ces *Commissions*, que le problème est le plus visible. En tout cas, il est de taille et fortement influencé par des considérations politiques très sensibles en Suisse.

¹¹ Nous revenons ci-dessous sur ce point, déjà mentionné.

¹² C'est en août 1881 qu'un décret remplace les salles d'asile et crée l'école maternelle. Le lecteur est frappé par la précision des perspectives du législateur, par son descriptif des activités et par ses exigences vis-à-vis des futures maîtresses. Cf. Ferdinand Buisson, *Dictionnaire de pédagogie*, 1887, notamment les articles *Maternelles (Ecoles)* et *Pape-Carpentier*.

¹³ Cf. Duplain Pierrette, Feller Colette, Gay-Balmaz Maryse & al., *L'école enfantine*, *Bulletin du DIP*, Neuchâtel, n° spécial 29, 1986, pp. 4-6.

¹⁴ Mise à part la très ancienne *Ecole des petits* de Genève, la Suisse romande ne brille pas par les réalisations jusqu'aux années 50 de ce siècle. L'absence de formation des maîtresses, leur statut indéfini et leur salaire symbolique reflètent sûrement l'indifférence des pouvoirs publics mais, plus encore, celle d'une population qui rejette la plupart des initiatives qui iraient dans le sens de la création d'une école enfantine officielle.

¹⁵ Ce qui n'est pas le cas de tous les cantons. Cf. *Age d'entrée à l'école*, dossier C'DIP n° 25, Berne, 1993.

¹⁶ On pourra trouver l'affirmation péremptoire, d'autant que l'école enfantine est officiellement chargée de « seconder la famille dans sa tâche éducative » : une enquête relative à l'attitude des parents à son égard manque dans ce canton.

¹⁷ Cf. par exemple L. Lurçat, *L'enfant et les autres à l'école maternelle, ou comment on devient un écolier*, ESF, Paris, 1981, ou N. du Saussois, M.-B. Dutilleul & H. Gilibert, *Les enfants de 2 à 4 ans à l'école maternelle*, Colin, Paris, 1990.

¹⁸ Cf. par exemple J. Sudaka-Bénazéraf, *Libres enfants de la Maison verte [créée sur une idée de Françoise Dolto]*, Retz, Paris, 1988, ou A. Platteaux & R. Messager, *L'école avant l'école*, Nathan, Paris, 1988.

¹⁹ Cf. par exemple A. Lapiere, *L'éducation psychomotrice en classe maternelle*, Nathan, Paris, 1988, ou S. Donnet, *L'éducation psychomotrice de l'enfant*, Privat, Toulouse, 1992.

²⁰ Cf. par exemple H. Montagner, *L'enfant et la communication : comment des gestes, des attitudes, des vocalisations deviennent des messages*, Stock, Paris, 1986 (5^e éd.) ou Cl. Depeyre & B. Perbet, *L'activité mentale de l'enfant en maternelle : percevoir sa précocité*, Chronique sociale, Paris, 1994.

²¹ Cf. par exemple L. Lurçat, *L'activité graphique à l'école maternelle*, ESF, Paris, 1984 (3^e éd.) ou A. Florin, *Parler ensemble en maternelle - la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Ellipses, Paris, 1995.

²² Cf. par exemple A.-M. Chevalier, *L'expression musicale*, Colin, Paris, 1989, et G. Hermet & M. Jardiné, *Le jeune enfant, son corps, le mouvement et la danse*, Erès, Toulouse, 1996.

²³ Cf. par exemple la publication locale de R. Rége-Silberer, *Les mezzanines, étude de la situation actuelle dans les classes d'école enfantine du canton de Neuchâtel*, Mémoire photocopié, Université de Neuchâtel, 1991.

développées par l'école enfantine et l'enjeu qui entoure son extension à la période 2-6 ans : *un développement psycho-social enrichi de la personne, notamment autour du couple autonomie-intégration.*

La brièveté assignée aux présents développements ne nous permet pas d'évoquer toutes les directions de réflexion auxquelles incitent ces recherches mais la dernière citée²⁴ nécessite qu'un travail de fond soit consenti et un développement important de l'école enfantine envisagé. Les spécialistes mettent l'accent sur les acquis que celle-ci autorise sans que le politique et les parents en soient suffisamment informés et il importe d'offrir ces enrichissements à la population, surtout quand on sait qu'en bénéficient particulièrement - ou peuvent particulièrement en bénéficier - les enfants socialement défavorisés (bain socioculturel familial peu propice aux apprentissages scolaires, pratique limitée de la langue hors des situations scolaires, familles désorganisées ou 'recomposées', etc.). C'est en d'autres termes à une redéfinition des missions de l'école enfantine qu'il s'agit de s'atteler dans la perspective d'une démocratisation de l'école obligatoire, en partant évidemment de celles qui existent d'ores et déjà²⁵, en y adjoignant un rôle de lutte contre les inégalités et en développant en conséquence un cycle maternel sur plusieurs années et non plus sur une seule.

La mésentente entre les tenants d'une école 'pré'scolaire, c'est-à-dire préparatrice à l'école et par conséquent façonnée par elle (on parle de 'pré'lecture, de 'pré'écriture, etc.), et ceux pour lesquels les perspectives de l'école obligatoire doivent rester radicalement étrangères à une école dès lors volontiers qualifiée de 'maternelle', cette mésentente est bien susceptible d'autoriser la réouverture du débat, que nous souhaitons plus animé qu'il n'est. En effet, si les tenants du 'pré'scolaire sont moins nombreux et moins écoutés que par le passé, et si certains d'entre eux se sont disqualifiés pour avoir voulu imposer à nos très jeunes enfants une école du rendement, peut-être faut-il aussi réentendre leur argumentation en l'articulant :

- a) aux finalités de l'école en général, telles qu'on les a rapidement examinées dans la section précédente, en se demandant si des finalités exagérément sociocentriques n'incitent pas certains zéloteurs de l'école enfantine à considérer celle-ci comme une indispensable préparation à l'avenir scolaire de l'élève - sans penser, ou en n'ayant plus l'ambition de penser, que les missions de l'école obligatoire sont amendables, et qu'on pourrait imaginer des finalités de l'école enfantine faisant tâche d'huile sur la suite de la scolarité plutôt que l'inverse... « L'école enfantine est un lieu de vie qui laisse l'enfant libre d'apprendre à la manière des enfants, c'est-à-dire tout en jouant avec sérieux. Et si c'était là le véritable rôle de l'école... »²⁶.
- b) aux distorsions qu'assument tant bien que mal ceux qui, partisans du 'maternel', assurent qu'il faut partir des besoins de l'enfant... tout en lui refusant, par exemple, l'apprentissage de la lecture. Parmi beaucoup d'exemples, un paragraphe de Chr. Kübler mérite attention : « au jardin d'enfants comme à l'école enfantine, l'approche est globale : elle est centrée sur les besoins de l'enfant plus que sur ceux de l'école, les notions de prélecture, préécriture, etc., ont disparu (...) »²⁷. N'entrons pas dans les discussions complexes qu'exige le mot *besoin*, mais assurons, pour avoir enseigné auprès d'enfants de section enfantine, que beaucoup d'entre eux, une majorité sûrement, souhaitent apprendre à lire plus vite qu'on ne les y autorise²⁸. Quelle attitude adopter dès lors ?

Aussi est-il donc à nos yeux nécessaire de réouvrir le débat 'pré'scolaire-maternel et d'examiner cette certitude de tant d'auteurs et d'enseignants (parfois de psychologues piagétiens, parfois de pédagogues attachés à la notion montessorienne de 'période sensible') que l'apprentissage de la lecture doit commencer à 7 ans, que l'école enfantine n'est pas faite pour l'entreprendre, voire qu'on handicape les enfants quand on les lance trop tôt dans

²⁴ Le compte rendu du «Cinquième congrès européen sur la qualité de l'éducation des jeunes enfants» donne bien corps à cette idée à travers les notions d'"enfant acteur" et de "partenariat". Cf. S. Rayna, F. Laevers & M. Deleau (coord.), *L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?*. Nathan-INRP, Paris, 1996.

²⁵ Le document adopté en juin 1992 par la CDIP, qui s'inscrit dans la dynamique CIRCE, constitue une base de réflexion (*Suisse romande : Objectifs et activités préscolaires*) : il ne mentionne toutefois pas directement la mission de lutte contre les inégalités que le rapport de la *Sous-commission Ecole enfantine* de 1972 citait (« L'un des objectifs essentiels de l'école enfantine est d'égaliser le plus tôt possible, et le mieux possible, les chances de chacun en atténuant les inégalités, en complétant l'action de la famille et du milieu dans les domaines social, éducatif, psychologique, intellectuel et physique. » disait ce rapport). Plusieurs travaux publiés par l'IRDIP constituent une documentation intéressante : cf. I. Comali-Engel & J.-F. Perret. Objectifs de l'école enfantine, une consultation et ses résultats. *Recherche IRDIP*, 1993 ; I. Comali-Engel. Une école enfantine : pourquoi ? *Pratiques IRDIP*, 1993. Voir aussi le dossier réservé à ce thème par l'*Educateur* (3, avril-mai 1994).

²⁶ S. Forster, in dossier *Educateur*, op. cit., p. 9.

²⁷ *Ibid.*, p. 19.

²⁸ Cette ancienne expérience d'instituteur de campagne dans une classe à quatre niveaux (dénominations françaises : section enfantine, CP, CE1, CE2) ne manquait d'ailleurs pas d'être parfois cocasse. Une petite fille de 5 ans savait couramment, mais... indûment, lire pour avoir écouté les apprentissages en cours au CP voisin au lieu de coller ses gommettes : là où un inspecteur de passage évoquait un avatar structurel, sans malgré tout critiquer son existence, nous continuons à voir un avantage passionnant.

telle imprégnation culturelle²⁹. Etrange défense de l'école par ses représentants que celle qui consiste à admettre qu'une entrée dans la culture risque d'être trop précoce ; pour émettre une telle crainte, quelle défiance faut-il avoir vis-à-vis de la capacité de l'école à transmettre des éléments culturels, ou si l'on préfère quelle méfiance vis-à-vis de son incapacité à susciter des apprentissages sans qu'aussitôt y soit adjoind un caractère obligatoire, forcé, violent...

Encore une fois, c'est un débat que nous désirons lancer et les lignes précédentes n'apportent pas d'élément décisif en faveur de telle option plutôt que de telle autre, même si nous forçons le trait en faveur d'une école 'pré'scolaire - ou, mieux, 'pré'culturelle - plutôt que maternelle. Mais la réflexion actuelle sur les missions de l'école enfantine mérite d'être complétée et d'atteindre plus d'ambition ; nous espérons contribuer à ce lancement en assurant qu'*aucune raison sérieuse n'autorise le corps enseignant à empêcher aussi bien qu'à forcer un enfant de 4 ou 5 ans à lire ou à quelque autre apprentissage. Nous savons simplement que, placé dans un milieu stimulant, cet enfant souhaite généralement savoir lire et se lance volontiers dans des entreprises (déjà) culturelles.*

III - Une école obligatoire allongée : un tronc commun équitable

1) Un tronc commun ?

Nul doute que l'hypothèse d'instaurer un tronc commun pour l'ensemble de l'école obligatoire, dès qu'on la confrontera à la situation actuelle, paraîtra audacieuse dans la plupart des cantons suisses, dans celui de Neuchâtel en particulier. C'est pourtant une hypothèse à examiner de près, non pas que tous les élèves soient susceptibles du jour au lendemain de suivre un enseignement identique durant neuf années, non pas parce que l'école de plusieurs pays européens suit la formule du 'collège unique', mais avant tout parce qu'*un état démocratique se doit de prodiguer un traitement équitable à ses enfants*, parce que ceux-ci, qui sont des sujets de droit, sont par principe respectables plus que brimables à souhait, et parce qu'un tel effort démocratique ne s'accommoderait pas des sélections et ségrégations qui, quoi qu'on en dise, caractérisent notre école secondaire. Il importe qu'il soit au plus vite impossible de réécrire l'encadré ci-contre, qu'on considérera comme une épigraphe à cette section.

Nous devons à cet égard bien prendre conscience du fait que, lorsque l'historien du XXI^{ème} siècle interrogera les dysfonctionnements de notre école en cette fin de XX^{ème} siècle, et de toute évidence ce personnage existera puisque nous voyons d'ores et déjà œuvrer son précurseur, il s'étonnera de la propension des états et gouvernements actuels à sélectionner, classer, séparer les élèves et à les diriger sur des filières de prestiges notoirement variables : car ces élèves subissent ce traitement valorisant-dévalorisant au sein d'une institution qu'ils *doivent* fréquenter et qu'ils n'ont pas plus le choix de quitter que de modeler. Qu'à la rigueur existe une argumentation qui essaie de justifier ces ségrégations au sein d'institutions fréquentées en raison de choix personnels, cela peut se comprendre - même si cette argumentation ne peut que se nourrir (au moins en partie) au désir semble-t-il inépuisable, et par là probablement compulsif, de classer les personnes. Mais qu'une obligation de fréquentation scolaire se double d'une obligation de ségrégation scolaire, voilà qui est difficilement justifiable - et que malgré tout le corps enseignant, les parents et les enfants finissent par vivre comme une nécessité organique de l'institution, comme une fonction inévitable de l'école, comme si son 'bon' fonctionnement nécessitait une structure hiérarchisée.

²⁹ Nous n'évoquons pas ici l'enrichissement qu'apporte à de jeunes enfants l'apprentissage d'une langue étrangère - parlée, s'entend. Le problème sera rapidement repris plus loin mais il est certain qu'un début d'immersion à cinq ans dans la langue X représente une stimulation captivante et un évident enrichissement. Faut-il l'avoir observé pour le savoir... et ne l'avoir jamais vu pour prétendre à la nocivité de la procédure ?

Cherchez l'erreur...

Car enfin, plusieurs articles de la *Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant* (désormais ratifiée par la Confédération) sont-ils compatibles avec ce cri d'élève de 11 ans, exemple pris parmi bien d'autres en cette rentrée 1998-1999... ?

« Maman, j'en ai marre de devoir combattre tous ces problèmes, je n'en vois pas la fin. Nous avons fait tout notre possible pour que j'aie mieux mais j'ai l'impression que rien va pouvoir me faire aller à l'école sans pleurer, alors qu'est-ce que nous allons faire ?... Quand je pense à l'école je commence à pleurer et j'ai envie de me laisser tomber dans un sommeil profond et de ne plus jamais me réveiller, j'ai eu l'impression que personne ne prend mon cas au sérieux, bref, je broie dans le noir. Donne-moi un conseil pour qu'on en finisse ».

Article 3. Intérêt supérieur de l'enfant

Toute décision concernant un enfant doit tenir pleinement compte de l'intérêt supérieur de celui-ci. L'Etat doit assurer à l'enfant la protection et les soins nécessaires à son bien-être au cas où ses parents ou les autres personnes responsables de lui ne les assurent pas.

Article 6. Survie et développement

Le droit inhérent à la vie et l'obligation de l'Etat d'assurer la survie et le développement de l'enfant.

Article 12. Opinion de l'enfant

Le droit de l'enfant, dans toute procédure le concernant, d'exprimer son opinion et de voir cette opinion prise en considération.

Article 19. Protection contre les mauvais traitements

L'obligation de l'Etat de protéger l'enfant contre toutes formes de mauvais traitements perpétrés par ses parents ou toute autre personne à qui il est confié, et d'établir des programmes de prévention et de traitement à cet égard.

Article 28. Education

(...) La discipline scolaire doit être appliquée en respectant la dignité de l'enfant en tant qu'être humain. (...)

Article 29. Objectifs de l'éducation

La reconnaissance du principe que l'éducation doit viser à favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons, la préparation de l'enfant à une vie adulte active, le respect des droits de l'homme fondamentaux (...).

A notre sens, au moins six articles de la *Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant* (20 novembre 1989) sont irrespectés par une école dont l'élève adresse un tel courrier de désespoir à sa mère... Sans doute pensons-nous avant tout à cette enfant, qui est en danger patent et qui a dû entreprendre une thérapie, mais aussi à l'éventualité que ne soient déposées des plaintes contre les enseignants qui contreviendraient à la Convention, plaintes qu'une défense habile verrait sans le moindre mal triompher devant les juridictions ad-hoc.

Répetons-le, tous les enfants de 7 à 16 ans ne présentent pas la même passion, ou la même appétence pour les contenus scolaires. Par exemple, et d'où que proviennent ces variations, garçons et filles montrent des différences marquées vis-à-vis de leurs apprentissages (français-mathématique, langues-sciences, intégration scolaire, etc.) ; les premiers redoublent beaucoup plus que les secondes. Autre exemple, et là encore sans qu'il soit possible d'en résumer les raisons en quelques mots, les enfants étrangers et/ou qui ne sont pas de langue maternelle française sont par rapport à l'école dans une situation très différente des élèves suisses et/ou de langue maternelle française. Enfin, et la différence est statistiquement la plus massive de toutes dès la fin de l'école primaire et tout au long de l'école secondaire, les origines socioprofessionnelles des enfants influencent de manière considérable leurs devenir scolaires, au point que cette appartenance apparaît à la plupart des chercheurs comme la variable la plus déterminante des devenir sociaux³⁰.

Bref, et cette certitude n'innove pas dans le concert des écrits pédagogiques, c'est dans un premier temps sur les procédures d'évaluation qu'il faut se pencher avec détermination, loin des déclarations d'intention déculpabilisantes et des discours politiques destinés à un électorat potentiel. Beaucoup d'auteurs se sont exprimés sur cette question et ont à notre sens dit l'essentiel relativement aux bienfaits qu'il est loisible d'attendre d'une évaluation résolument formative³¹, même si la définition de celle-ci est sujette à fluctuations et si son ancrage dans les didactiques de branche constitue une solution d'avenir qu'il convient d'affirmer toujours plus. Mais sans doute faut-il aller plus loin et s'interroger sur la signification même du mot *évaluation*.

Tant que celle-ci confine au *jugement*, et donc à l'émission autorisée de considérations positives et négatives sur les élèves, le corps enseignant entre dans une procédure viciée dont le but est de prononcer des échecs-réussites et de structurer l'école par la sélection. *Si par contre ces considérations portent sur des apprentissages, et non plus sur des personnes ; si le formatif vise à l'amélioration de ces derniers dans cette certitude du pédagogue que des imperfections temporaires vont être amendées, et qu'à d'éventuels ratés va évidemment succéder l'intégration mentale de nouveaux objets d'apprentissage ; si le processus entier est placé sous le signe d'une pédagogie de la réussite qui ne se présente même plus comme telle puisqu'il est évident que l'effort est placé sur des apprentissages en cours - en perpétuelle construction et jamais achevés - et non sur un terme, et qu'ainsi les approches positives et négatives précédentes sont vidées de leur sens par une réflexion constante sur l'appropriation intellectuelle en tant que travail continu ; bref si l'école vise au bout du compte à doter chaque élève d'une capacité d'autoévaluation de ses conduites, alors seulement se construit une visée culturelle plus que sélective.*

Perspective révolutionnaire, paraît-il... Sans doute est-ce parce que l'école n'a pas placé cette visée culturelle au centre de ses préoccupations que certains discernent maintenant là un dangereux risque d'agitation... Car, lorsque le projet de l'école est résolument culturel, alors y passer le tiers de son temps en activités dont le but (plus ou moins) explicite est de juger les élèves est insensé et contre-productif. A cet égard, il faut se rendre à une évidence, qu'il va falloir clamer et rappeler sans trêve : *les heureuses percées de l'évaluation formative atteindront l'impact constructif qu'on attend d'elles dans une salle de classe quand y seront supprimées toutes les évaluations sommatives à visée sélective.* La phrase, sûrement, est coûteuse, mais elle traduit une évidence affligeante, dont les auteurs les plus placides, et les plus conciliants, ont désormais pris conscience. Œuvrerait-on au développement des apprentissages de l'écolier en l'aidant à toujours plus entrer dans les objets culturels s'il est question de le sanctionner, de le faire redoubler, de l'obliger à la fréquentation d'une section qu'il n'a pas choisie ?

Un exemple flagrant du phénomène est donné par les courbes qui, dans le schéma suivant, donnent les taux des élèves qui, en 2^e année dans le canton de Neuchâtel, fréquentent depuis vingt ans les sections préprofessionnelle, moderne et pré-gymnasiale de l'école secondaire³². Si l'on excepte une turbulence statistique qui, dans les années 1987 à 1990, découlait de l'introduction d'une réforme en amont, on observe une stabilité impressionnante, qu'aucune évolution pédagogique n'a été susceptible de toucher, et que le statisticien reporte aisément d'année

³⁰ « L'utilisation inégalitaire du temps comme révélateur d'excellence scolaire, ou... À quand une réforme en profondeur de l'école obligatoire neuchâteloise ». op. cit. Le statisticien consultera également V. Marc. *Méthodes d'analyse de données qualitatives dans le temps*, travail de diplôme. Institut de mathématiques. Neuchâtel. 1998

³¹ Les titres deviennent si nombreux depuis une vingtaine d'années qu'en donner quelques-uns qui seraient représentatifs est impossible. Citons pourtant L. Allal & al. *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Peter Lang, Berne, 1979. J. Cardinet, *Pour apprécier le travail des élèves*. *Evaluation scolaire et mesure*. *Evaluation scolaire et pratique* [trois ouvrages], De Boeck, Bruxelles, 1986. Ch. Hadji, *L'évaluation démystifiée*. ESF, Paris, 1997. Ph. Perrenoud. *L'évaluation est-elle créatrice des inégalités de réussite scolaire ?* SRS, Genève, 1982. J. Weiss (dir.). *L'évaluation, problème de communication*. ADMFE-Delval, Cousselet, 1990, etc.

³² Le choix de la 2^e année provient de ce qu'elle n'a pas été le siège de réformes durant ce laps de temps et que les flux d'élèves la traversent d'une manière homologue qui autorise la comparaison

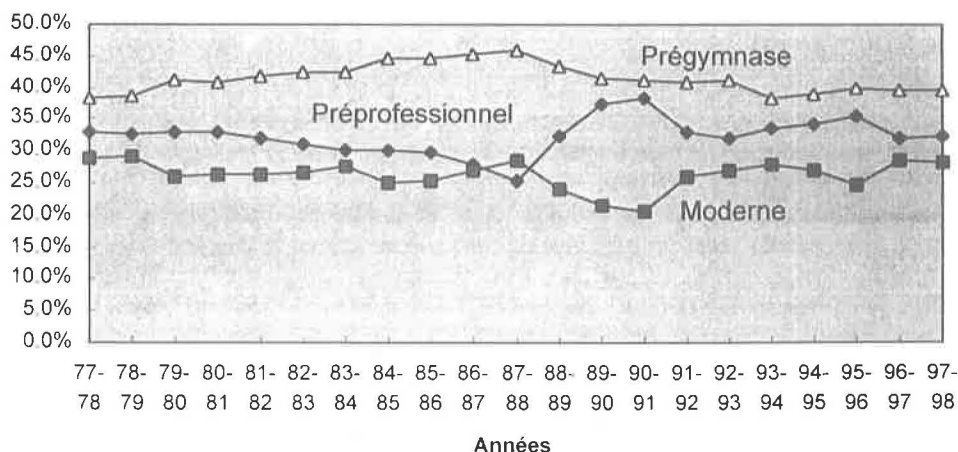
en année grâce aux évaluations sommatives réitérées des élèves que le corps enseignant doit consentir et à des épreuves cantonales à partir desquelles le travail statistique sur une distribution est facile.

Chacun sait que l'école primaire a été le théâtre, durant ces années, de nombreuses et importantes réformes. Et sans doute y ont-elles touché de manière irréversible la vie de la classe. Mais leur impact sur la structure de l'école obligatoire et sur les flux d'élèves qui la traversent et la caractérisent est statistiquement irrepérable. L'une de ces réformes consistait précisément en l'introduction d'une évaluation formative et en la limitation aux seules dernières années de l'école primaire de l'évaluation sommative (lors de cette introduction, aucune réforme ne toucha de ce point de vue l'école secondaire). C'est dire que, d'un côté, beaucoup d'enseignants et de spécialistes se centrent sur l'étude des apprentissages, sur leur développement, autrement dit sur un *processus*, alors que, de l'autre, les défenseurs de la structure institutionnelle en place se bornent à ne tenir compte que de l'*aboutissement de ce processus* à l'aide d'épreuves qui décident de l'avenir scolaire (et en large partie professionnel) des écoliers : *les élèves ressentent à bon droit que l'institution scolaire reste en fin de compte sommative et sélective*. La maldonne est si évidente qu'on s'étonne de voir tant de maîtres considérer, autrement qu'en raison de leur évidente impuissance, que la cohabitation du sommatif et du formatif conserve un sens formateur...

L'alternative est simple et provient du type de réponse qu'on décide et qu'on a le courage d'apporter au fait que nos élèves soient dissemblables :

- soit on continue de défendre la structure ségrégative de notre école, avec toutes les inégalités qu'elle crée (et plus précisément qu'elle conforte puis accroît), avec toutes les aberrations statistiques qu'elle recèle, avec tous les désagréments qu'elle génère, notamment dans les relations entre le corps enseignant et les parents, et surtout avec toutes les douleurs qu'elle crée³³, et alors ces différences entre élèves se trouvent simplement entérinées par l'école, qui les répercute dans une structuration inégalitaire,

**Evolution des pourcentages d'élèves en deuxième année
secondaire à Neuchâtel depuis 20 ans**



³³ Les cas désespérants sont légion. Nous en citons un en épigraphe à ce chapitre. C'est celui d'une fillette d'une douzaine d'années qui s'adresse désespérément à sa mère en ce début d'année scolaire 1998-1999. Son texte nous est parvenu accompagné d'une demande de soutien-thérapie à l'instant où nous écrivions ces lignes. Belle école que celle qui génère du désespoir plutôt que de l'émoi culturel... Belle école que celle dont les enseignants ne se rebellent pas contre un système capable de créer et entretenir de pareils dysfonctionnements, et à laquelle certains d'entre eux osent même fournir l'excuse de la rareté de tels cas. Ils ne sont pas rares. Le seraient-ils que l'institution devrait encore être condamnée.

- soit on décide d'instaurer un réel tronc commun dans l'école obligatoire et d'étudier les solutions autorisant le traitement de ces différences en tant que différences et non en tant qu'inégalités, de sorte que les variations comportementales dans les apprentissages, évidentes pour tout observateur, ne soient plus confrontées à l'étalon d'une commode normalité mais envisagées en tant que telles, c'est-à-dire comme caractéristiques d'élèves n'étant en rien susceptibles de profiler leur excellence ou leur médiocrité, leur 'réussite' ou leur 'échec'. Pour le dire autrement, bien qu'on sache qu'à la suite de toute leur éducation il n'y ait pas d'égalité entre les élèves, de ceci l'on ne saurait tirer argument pour leur imposer des traitements inéquitables.

Quoi qu'il en soit des passions stériles et d'une propension à reconduire avec acharnement des solutions dont la légitimité tient à la seule existence, la seconde réponse à l'alternative sera un jour examinée et l'emportera sur la première - pour autant bien sûr que nos sociétés continuent d'accroître leurs exigences démocratiques. Il importera de développer alors de nombreuses études structurelles et les exemples de systèmes scolaires ayant depuis longtemps choisi cette option guideront ces études, ainsi que les nombreuses expériences d'enseignements spéciaux (dans tous les sens du terme), d'écoles nouvelles et actives, etc.

Nul doute qu'une telle option, qui permettra de considérablement optimiser l'accueil de *tous* les enfants par l'institution scolaire, pose un nombre considérable de problèmes ; nous ne pouvons guère momentanément qu'en mentionner quelques-uns. On ne saurait se leurrer et croire qu'une innovation aussi radicale puisse entrer dans cette institution du jour au lendemain sans que son insertion y soit soigneusement préparée, et sans que ses retentissements pervers les plus prévisibles soient envisagés, en tentant autant que faire se peut d'y remédier par avance. Mais comment s'autoriser à tergiverser longtemps si l'on a le sentiment qu'un accroissement de démocratie est à ce prix ? Où, en outre, serait-il écrit qu'une réforme ne pourrait toujours qu'être 'simple' et que sa 'complexité' excessive autoriserait son rejet ? Qu'un travail considérable de réflexion et de réorganisation soit exigé de tous les concepteurs de cette nouvelle institution dresse sûrement un obstacle ; mais il ne constitue pas une impossibilité.

Encore faut-il noter que la complexité du projet s'accroît considérablement quand on sait que l'instauration de ce nouveau tronc commun, capable de ne plus dévaloriser quelque 60 % des élèves, ne constitue que le premier terme des deux changements que les évolutions historiques et économiques vont nous imposer. Voyons le second.

2) Une scolarité allongée

Une récente étude de l'OCDE³⁴ arrive à la conclusion que la durée de l'école doit s'accroître en vue de développer les compétences nécessaires au monde de demain. Cette conclusion conforte celles de nombreux autres auteurs qui se penchent sur la question ; on en mentionnera d'ailleurs quelques uns à propos de l'évolution des pourcentages de diplômés de fin d'études secondaires. On nous dit explicitement que cet allongement est rendu nécessaire par les impératifs économiques de la mondialisation, cette expression étant devenue en peu d'années un leitmotiv inévitable, et pour le moins contraignant ; il l'est aussi du fait de la complexification des savoirs et des savoir-faire. Moins pour ces motifs, encore qu'il aille de soi qu'on voit mal comment on se permettrait de les ignorer, que pour des raisons qui tiennent aux finalités que nous prêtons à l'école et à l'acte d'enseigner, un tel accroissement, malgré les difficultés de tous ordres que lui aussi engendrera, sera inévitable d'ici quelques années - disons d'ici une à deux décennies pour bien marquer qu'il s'agit d'une évolution à moyen et non long terme. Inévitable sous peine de récession et inévitable sous peine d'implosion sociale. Une telle proposition, si génératrice qu'elle soit de difficultés, ne peut donc qu'attirer l'attention et revêtir une importance déterminante aux yeux de chacun.

Notons qu'il n'est en rien révolutionnaire de procéder à cet allongement. A condition de l'envisager dans sa lente évolution, quantitativement si l'on préfère, il est déjà, et progressivement, entré dans les faits ; et il a commencé à se réaliser nettement avant que ne se fassent sentir les effets de la 'crise économique', de sorte qu'il serait sommaire de l'imputer exclusivement à celle-ci. La proportion des adolescents qui, en fin de scolarité, quittent

³⁴ *Lutter contre l'échec scolaire - rapport d'activité*. Partie 1 : Dimensions du problème, expériences nationales et pistes d'action, Partie 2 : Rapport de clarification. OCDE, Paris, 1996 (71 + 46pp.). Les conclusions d'ensemble de cette étude sont reprises plus loin.

définitivement l'école est infime³⁵, ce qui signifie que leurs parents et eux-mêmes considèrent peu ou prou la durée de l'école obligatoire insuffisante pour ce qui est d'acquérir les compétences requises pour entrer dans le monde du travail. C'est dire qu'un allongement de la scolarité obligatoire de deux ou trois ans ne poserait probablement pas des problèmes quantitativement insurmontables. Mais, tel qu'il est préconisé par l'OCDE, cet allongement doit être également envisagé dans une perspective qualitative qui apparaît à bien des égards comme une réponse aux problèmes que rencontrent actuellement les sociétés, du Nord de la planète notamment (chômage, drogue, violence, incivilité, etc.). Il est exclu que ces difficultés, qui apparaissent progressivement en Suisse après un temps de latence par rapport à nos grands voisins³⁶, puissent se résoudre dans le cadre inchangé de nos établissements 'secondaires supérieurs' actuels, le but de cet apport qualitatif consistant à améliorer les insertions psychologiques plus qu'économiques des personnes dans le tissu social, même si ces deux visées sont étroitement interdépendantes.

Sans doute n'avons-nous pas plus à dire sur ces allongements de tronc commun et de scolarité, et sur les constructions qui en découleront, que chacune des personnes, et elles sont nombreuses, qui font fonctionner l'école. Un tel projet ne verra le jour qu'à la suite d'un travail considérable et le remodelage de notre école obligatoire nécessitera le concours de nombreux spécialistes en plus de cette collaboration de tous les partenaires concernés. Les problèmes à aborder et résoudre seront nombreux. Dans un premier temps, quelques points méritent toutefois une attention particulière, sur lesquels nous devons nous focaliser. La liste suivante est loin d'être exhaustive mais permet de donner un aperçu des problématiques qui devront être traitées.

- Une *collaboration* entre décideurs, enseignants, parents et élèves sera nécessaire pour entreprendre une construction susceptible d'attirer l'adhésion de tous : et il s'agira d'une construction flexible, capable de changement perpétuel, évolutive 'par nature' ; c'est dire que la philosophie de l'éducation - qui reste à construire même si les précédents sont nombreux qui sont susceptibles de nous aider - sur laquelle élever tout l'édifice implique une collaboration effective des partenaires concernés. Cette collaboration constitue par exemple la pierre angulaire des partenariats entrepris depuis quelques années sous l'appellation 'projet d'établissement', et qui entourent un thème dont il est permis d'attendre beaucoup³⁷.
- La réflexion pédagogique à développer prioritairement portera sur l'organisation et les relations entre eux de *groupes d'élèves permanents et temporaires*, qu'on peut par exemple appeler 'groupes de vie' et 'groupes de niveaux'. La *finalité du groupe de vie* est de cimenter l'établissement en communauté, de lui conférer une existence institutionnelle, de donner à ses membres un sentiment d'appartenance, de *travailler au sens*, tout ceci dans cette perspective centrale selon laquelle la vie de l'individu en société s'origine et se prépare en famille mais aussi à l'école : s'y déroulent donc des activités de fondation sociale et de cohésion institutionnelles (diverses activités scolaires et extrascolaires présentent d'emblée nettement ces avantages). La *finalité du groupe de niveau* est plus proche de celle des activités scolaires telles que nous les connaissons : tous les enfants n'apprenant pas en même temps et à la même vitesse, l'essentiel du travail d'apprentissage s'effectue à travers des groupes à géométrie variable centrés sur des contenus précis (par ex. *mathématique 2, français 4, sciences 3, anglais 1*, etc.) ; ces groupements impliquent un minimum d'homogénéité dans les compétences mais n'en nécessitent pas en ce qui concerne l'âge des apprenants ; on travaillera en outre à ce qu'ils ne finissent pas par opposer 'bons' et 'mauvais' élèves.
- Rappelons en effet que, lorsque les objectifs de sélection passent au second plan, ce qui importe n'est plus que tous les enfants d'un même âge parviennent aux mêmes performances mais que chacun vive une appropriation culturelle. Dès lors, les évaluations sommatives qui caractérisent si massivement le fonctionnement de l'école secondaire actuelle n'ont plus de raison d'être et laissent place à des procédures d'*évaluation formative*, d'autorégulation et, finalement, d'autoévaluation ; les apprentissages n'ont plus à être réglés en fonction d'excellences individuelles mises en compétition mais précisément par des phases d'autorégulation. On a déjà dit que la littérature dans ce domaine est considérable et fournit des instruments de choix.

³⁵ Et l'évolution est considérable de ce point de vue. En 20 ans, dans le canton de Neuchâtel, on est passé de 55 à 75 % d'élèves qui poursuivent une scolarité à plein temps après l'école obligatoire. Sur la même période (1976-1997), les élèves qui entreprennent un apprentissage après l'école obligatoire passent de 31 à 19 %. Cf. «*Les libérables en 1997*» Résultats de l'enquête concernant l'avenir scolaire et professionnel des élèves neuchâtelois accomplissant leur 9^e, 10^e ou 11^e année de scolarité, Service de la Jeunesse, Neuchâtel, 1997.

³⁶ Nous pensons notamment à l'accroissement considérable, et peu prévisible il y a vingt ans, des consommations de drogues, mais aussi à l'augmentation des faits de violence, notamment à l'école : quelques éléments d'ores et déjà issus de la recherche entreprise par A. Clémence & al. montrent cet accroissement : cf. *Violence au quotidien et crime organisé*, PNR 40 (le rapport final est attendu courant 1999).

³⁷ La Suisse romande s'intéresse au concept. Cf. *Le projet d'établissement en partenariat*, actes de la journée d'étude du Conseil de direction de l'IRD (dossier rassemblé par Anne-Marie Cardinaux-Mamie), IRDP, Neuchâtel, 1996. Plus récemment, voir *Projets d'établissement : construire l'école ensemble, mais pas à n'importe quel prix!*, actes de la journée de la SPR (travail d'expert de Cyril Petitpierre), SPR, Carouge, 1997.

- Une évolution vers un plus grand respect des personnes permettra d'aborder en profondeur la question de l'*intégration* dans l'école des enfants qui rencontrent diverses difficultés d'adaptation : constitutionnelles ou acquises, physiques, psychologiques et/ou sociales. Actuellement réclamée dans de très nombreuses situations et par de nombreux partenaires de l'institution scolaire, plébiscitée malgré les réels problèmes qu'elle pose dans les lieux où elle a été instaurée, l'intégration de cet enfant parfois dit différent est d'autant plus difficile qu'elle a lieu dans des institutions dont les flux de clients sont réglés par des procédures sélectives. Si bien que ses enjeux finissent par se perdre dans des démonstrations, souvent laborieuses, parfois pitoyables, d'efficacité de l'enfant différent plutôt que dans la revendication de son droit à vivre auprès d'autres enfants pour des raisons de socialisation ou tout simplement d'éthique³⁸. Il importe également, lorsque ce thème de l'intégration est abordé, que les personnels qualifiés qui ont actuellement la charge d'enfants en institution spécialisée deviennent les partenaires d'une école nouvellement chargée de l'accueil... et qu'ils y soient eux-mêmes accueillis comme les professionnels qu'ils sont.
- *L'apprentissage des langues*, qui est évoqué à de nombreux étages depuis des années dans tous les pays européens, et qui a donné récemment lieu à des décisions nouvelles en Suisse, sera réexaminé à l'occasion de cette refonte des différents degrés de l'école en lieux résolument culturels. Et ce thème, dont on sait combien il est documenté, mériterait à lui seul un long développement. Le multiculturalisme qui caractérisera toujours plus nos sociétés laisse peu le choix aux détails psychologiques, si pertinents soient-ils, relativement à l'opportunité d'apprendre telle langue plutôt que telle autre, à tel âge plutôt qu'à tel autre, de telle manière plutôt que de telle autre, etc. Nous n'avons plus à former, notamment au nom d'impératifs philologiques dont la justification relève plus du souci universitaire que de l'obligation scolaire et sociale, ces 'handicapés linguistiques' qui ont trop souvent été l'apanage de l'école, et qui le sont souvent encore à l'heure actuelle. Nous savons bien que les maîtres-mots 'immersion' ou 'communication' hérissent certains spécialistes et enseignants, mais on comprendrait mal qu'ils ne deviennent pas centraux dans les efforts à déployer afin de tenir compte des obligations face auxquelles les citoyens de ce temps sont placés ; mélange des nationalités et des langues oblige. Dès lors, parler deux langues étrangères (dont l'inévitable anglais) devient une obligation incontournable sous peine de se créer d'importantes difficultés à vivre, voire des impossibilités d'insertion. Dans l'école enfantine que nous évoquions plus haut, une première langue étrangère fera un jour son entrée, dans ce que l'on appelle actuellement l'école primaire une deuxième, et avant la fin de l'école de tous une troisième... Il est du rôle de l'université, ensuite, d'académiser ces apprentissages. De ce point de vue, la situation de la Suisse constitue une chance extraordinaire : beaucoup le soulignent mais peu l'exploitent... Et la décision de cantons alémaniques d'introduire précocement l'anglais plutôt que le français n'est pas incompatible avec le présent souhait.
- Nous avons bien conscience que l'ensemble de ces évolutions ne saurait voir le jour en peu de temps et que des transitions doivent donc être aménagées entre la situation actuelle et celle que nous appelons de nos vœux. Et, à propos de transition, toute évolution se devrait d'avoir à cœur d'analyser la situation des *passages intercycles* (maternelle-primaire, primaire-secondaire, collège-lycée ou école professionnelle, lycée-université). Certains d'entre eux, sinon tous, ressemblent actuellement à un parcours d'obstacles si complexes qu'on se demande si ceux-ci ne sont parfois pas semés sur le chemin scolaire en autant d'embûches à visée démoralisatrice.
- Une autre réflexion importante devra être également mûrie, dans le droit fil d'ailleurs de celle qui est en cours autour de la future HEP-BEJUNE : elle concerne l'inéluctable irruption des difficultés sociales dans l'école. Qu'ils l'acceptent ou non, *les enseignants sont concernés par des problèmes dont le développement et l'acuité sont tels qu'ils les transforment en éducateurs*. On les a déjà énumérés. Chômage et rejet, drogue et problèmes de santé, incivilités et violences : autant de convocations de la personne de l'enseignant et non pas du professionnel. L'objection selon laquelle choisir d'enseigner est étranger au désir d'éduquer n'est d'aucun poids. Les cas dans lesquels il n'est plus possible d'enseigner si l'on ne consent pas une phase préalable d'éducation sont légion et leur multiplication est patente. Le choix de ne pas s'en soucier revient à multiplier les laissés-pour-compte de l'école et à creuser le fossé entre elle et diverses catégories de la population, notamment les plus défavorisées, procédure déraisonnable face à laquelle l'engagement culturel des divers corps enseignants reste lettre morte.

³⁸ Nous espérons que l'effort que nous avons localement consenti dans ce but aura un impact. Cf. J.-P. Cretton, P. Ducommun, G. Favre, P. Marc, M.-P. Matthéy, I. Panchaud-Mingrone, M. Ruchat, E. Tuller, I. Vaney et les représentants de plusieurs institutions : *Quelle intégration pour quel enfant, quelle école, quelle société ? Vous avez dit ... pédagogie*, octobre 1997, 66 p.

- Alors que les milieux de spécialistes manient avec toujours plus de prudence la notion d'«*intelligence*», beaucoup d'enseignants, largement secondés par les politiques, les parents et leurs enfants, continuent à en faire la notion explicative ultime des adaptations et inadaptations présentées par les enfants à l'école. Encore une fois, les élèves n'ont pas tous les mêmes comportements ni la même appétence vis-à-vis de la chose scolaire. Viendra un jour où la traduction de ces différences par une dotation variable en intelligence, traduction d'une certaine manière caractéristique de notre XX^{ème} siècle, apparaîtra rétrospectivement comme la tentative de se suffire d'une causalité susceptible de conforter l'école dans l'irresponsabilité dont elle se dote vis-à-vis de ses clients, et pour/par la reconduction de laquelle elle se protège de l'animosité de ceux-ci. Tout jugement visant à rejeter la responsabilité de la personne sur un élément qui lui est interne, et sur lequel on n'a pas accès de l'extérieur, relève précisément d'une tentative de déresponsabilisation du professionnel et de l'institution. On peut évidemment continuer d'utiliser le terme d'«*intelligence*» mais, fort du constat précédent, on s'aperçoit vite qu'il est à peu près inutile. Que l'élève soit ou non «*intelligent*», notre projet d'enseignant consiste à favoriser les conditions d'apprentissage et non à les stériliser par un jugement pernicieux et, finalement, délétère.
- Une école démocratique se caractérise par une recherche laissée à l'appréciation du chercheur et non du politique. Un enjeu réel se dessine en cette fin de siècle dans l'arc jurassien dans la mesure où il importerait que nous construisions *une institution de recherche indépendante*, dont une partie des objets de recherche ne serait en rien dictée par un législatif ou un exécutif³⁹, et que la HEP aurait vocation d'abriter... Sans cette importante marge de manœuvre, le chercheur risque de rester inféodé au pouvoir en place et de développer les recherches qu'il lui réclame - et de lui livrer des résultats en grande partie «*convenus*». Nous nous en sommes expliqué ailleurs : la créativité de notre future HEP sera en partie modelée par l'indépendance statutaire (statut universitaire par ex.) conférée à ses chercheurs.

Le but de cette série de tirets n'est évidemment pas de résoudre les problèmes qui y sont énumérés mais de montrer l'emplacement de quelques problématiques incontournables en matière de finalité et de rénovation scolaires. Toutes perdurent dans le répétitif tant qu'on ne les traite pas et les reproductions qui suivent inévitablement nos pudiques «*ignorances*» à leur égard constituent des survivances anachroniques. On a vu que la plus caractéristique d'entre elles, où l'on a du mal à percevoir une ambition démocratique, révèle notre désir impitoyable de classer les élèves.

Les interrogations ouvertes par cette énumération, avons-nous dit, ne sont pas exhaustives. Et, de fait, bien d'autres mériteraient d'y figurer. Mais la liste est déjà démentielle - moins à vrai dire pour sa longueur que pour la complexité de tous les problèmes de fond qu'elle suscite. C'est qu'on ne saurait imaginer une refonte de l'école en vue d'y réduire les inégalités sans que surgisse l'ensemble des thèmes scolaires. Aussi arrêterons-nous momentanément cette liste de questions, ce qui confère à cette section plus encore qu'aux autres un caractère d'inachèvement. Or divers remèdes proposés par l'OCDE pour aborder en cette fin de siècle les problèmes scolaires dans les pays membres, qui seront évoqués plus loin, viendront encore allonger la liste sans vraiment résoudre tous ces problèmes...

IV - Les diplômes de fin d'études secondaires : la sanction positive que mérite chacun

Nous avons déjà évoqué le faible nombre de diplômes délivrés en fin d'études secondaires à Neuchâtel et ce point mérite précision. Disons d'abord, ainsi que le montre le tableau ci-contre, extrait du rapport effectué à ce sujet par l'OFS en 1997 (taux de maturités délivrées en 1996 au sein de la population des 19 ans selon le canton de domicile des parents), qu'il s'agit d'un fait touchant le pays entier. Il est vrai qu'une appréhension fortement élitaire de ce diplôme explique que la Suisse, comme on dit, part de loin : «*En 1996 le taux de maturités est de 17,7 % pour l'ensemble de la Suisse. Il était de 10,6 % en 1980. A remarquer que, par rapport à 1980, le nombre de certificats de maturité a augmenté de 36 %, alors que la population résidente âgée de 19 ans a diminué de 18 %.*» (p. 4). Cette augmentation est «*en bonne partie due au rattrapage accéléré des femmes. Entre 1980 et 1996 leur taux a plus que doublé, passant de 9,2 % à 18,6 %. Celui des hommes par contre a augmenté de seulement 5 points, atteignant 16,8 % en 1996. Depuis 1993 le taux de maturités des femmes est supérieur à celui des hommes.*» (Ibid.)

³⁹ L'IRDP, dont les finances relèvent directement des budgets romands, est en partie - en partie seulement - dans cette situation de ne pouvoir développer des recherches qu'en fonction des demandes officielles. Chaque canton devrait avoir à cœur de soutenir un lieu de recherche pédagogique indépendant de ces demandes, et de le créer lorsque ce n'est pas déjà fait.

Taux de maturité en 1996 selon le canton

	Hommes	Femmes	Total
Zurich	17.8	20.3	19.0
Berne	11.9	12.6	12.3
Lucerne	10.9	9.3	10.1
Uri	12.4	12.4	12.4
Schwytz	12.0	11.6	11.8
Obwald	11.6	6.9	9.3
Nidwald	10.9	12.9	11.8
Glaris	10.7	12.8	11.8
Zoug	16.4	14.4	15.4
Fribourg	18.4	19.0	18.7
Soleure	15.0	15.4	15.2
Bâle-Ville	20.3	20.2	20.3
Bâle-Campagne	22.1	20.6	21.4
Schaffouse	16.7	18.8	17.7
Appenzell Rh.ext.	17.6	15.6	16.7
Appenzell Rh.int.	18.0	7.6	13.6
St-Gall	13.6	12.0	12.8
Grisons	13.2	11.9	12.6
Argovie	15.0	18.1	16.5
Thurgovie	11.2	10.1	10.7
Tessin	25.5	27.1	26.3
Vaud	18.2	24.8	21.4
Valais	18.0	16.3	17.1
Neuchâtel	23.5	26.9	25.2
Genève	27.7	37.8	32.7
Jura	17.4	23.9	20.6
Total	16,8	18,6	17,7

Nous manquons là de travaux statistiques précis, cantonaux mais aussi nationaux. Il y aurait de belles études à mener sur ces taux et sur les effectifs à partir desquels ils ont été calculés, soit dans une perspective d'affinement des statistiques cantonales, plus difficiles à dresser qu'on croit, soit en vue de saisir l'évolution complexe des flux de garçons et de filles en Suisse face aux diplômes de fin d'études secondaires, soit pour comprendre l'impact des structures sociologiques cantonales sur les taux de maturités qui y sont délivrés (notamment en rapport avec les étendues respectives des secteurs primaire, secondaire et tertiaire, qui mettent à mal la sacro-sainte idée, qu'on vient de critiquer, selon laquelle ces diplômes seraient délivrés en fonction de l'«intelligence» des élèves), soit encore afin de dessiner finement l'évolution historique signalée par l'OFS, etc., etc.

Nous nous bornerons à alimenter une réflexion sur un point précis, à propos duquel il nous semble urgent d'apporter des réponses plus approfondies qu'on ne les a consenties jusqu'à ce jour en Suisse. S'il importe de prendre acte du réel accroissement des taux de maturités observé depuis deux décennies, il faut aussi confronter celui-ci aux données fournies depuis quelques années par une prospective relativement précise quant aux postes de travail qui risquent d'être créés dans les années qui viennent, et quant aux qualifications qu'ils requièrent. Face à ces estimations, *on ne peut que s'étonner de la certitude d'autorités politiques et de décideurs pour lesquels il n'est pas nécessaire d'accroître le nombre de maturités* (et plus généralement le nombre de diplômes de fin d'études secondaires, auquel on adjoindra celui des maturités professionnelles - et nous avons bien conscience que ce faisant nous accroissons les pourcentages précédents), certitude qu'accompagne semble-t-il cette autre conviction que les écoles professionnelles sont actuellement en Suisse les plus aptes à créer des emplois et à former leurs bénéficiaires.

Une précision préalable, qu'on mentionnera brièvement bien qu'elle constitue le cœur de toute philosophie de l'éducation - et il en est de millénaires : on ne saurait mesurer les progrès d'une société à la seule augmentation du nombre des diplômes qu'elle décerne, pas plus que le degré de satisfaction des personnes au simple fait d'en détenir un grand nombre. Une telle vision quantitative de l'obligation qu'ont les sociétés d'apporter une enculturation et une formation à leurs membres est simpliste. Tout comme est simpliste la conviction souvent affichée selon laquelle le rôle de l'école serait de doter le monde de l'économie de citoyens dont les profils de

formation répondraient exactement aux besoins des entreprises et institutions. On touche là au sens profond d'une école, et nous y reviendrons dans la prochaine section, mais nous voulions de suite faire cette mise au point en vue de relativiser les considérations prospectives et économiques qui suivent. *Si un accroissement important du nombre de diplômés délivrés en fin d'études secondaires est inévitable pour des raisons qui tiennent à la conjoncture et à l'évolution économiques, là ne réside pourtant pas essentiellement la raison pour laquelle nous pensons qu'un tel accroissement est bénéfique.*

La problématique est ancienne. Ne remontons qu'à dix ans, année où paraît en France un rapport mi-analytique, mi-prospectif qui fait couler beaucoup d'encre⁴⁰. A la demande du Ministère de l'éducation nationale, Jacques Lesourne, alors responsable d'une section prospectiviste à l'OCDE, y défend diverses thèses (qu'il a développées dans plusieurs autres publications, dont certaines plus récentes), sur l'importance du système éducatif, sur ses liens avec le monde de l'économie, sur l'évolution des postes de travail dans les années à venir, sur le pari des 80 % de J.-P. Chevènement, etc. Il conclut sans complaisance autant en ce qui concerne les bienfaits que les insuffisances de l'école, il évoque les préoccupations de cette école face à un avenir modelé par l'accroissement de certains métiers du tertiaire et la raréfaction ou disparition de certains autres, notamment du secondaire, il s'interroge sur l'opportunité d'accroître les pourcentages de baccalauréats (« il est dangereux de confondre vitesse et précipitation » dit-il à ce sujet) et il propose enfin quelques stratégies de changement, en termes d'autonomie des établissements, de revalorisation des métiers de l'enseignement, de développement des relations de l'école avec l'extérieur, de planification des priorités d'enseignement (et donc de développement d'une stratégie éducative), propositions qui connaîtront des échos importants.

Ce qui, à l'époque, frappa surtout l'opinion provient des résultats d'une recherche prospective qui incite l'auteur à postuler le nécessaire accroissement des compétences au sein de la population, et par là de son temps de présence à l'école. En d'autres termes, la nécessité d'augmenter les compétences professionnelles dans les années à venir appelle une augmentation de diplômés de fin d'études secondaires. Ainsi Lesourne explique-t-il que le modelage des flux d'élèves dans l'école en fonction de cette prospective entraînerait (nous reprenons son conditionnel) les évolutions suivantes⁴¹ :

« - Le niveau VI s'effondrerait. Les millions d'actifs à ce niveau seraient en l'an 2000 des actifs âgés, du monde de l'industrie et de l'agriculture, et des jeunes dans les nouvelles catégories du tertiaire, comme les services directs aux particuliers ou les employés du commerce ;

« - le niveau V remplacerait partiellement le niveau VI, le glissement étant massif pour les ouvriers et les employés ;

« - la croissance du niveau IV serait particulièrement sensible en ce qui concerne les employés administratifs, les employés qualifiés, les techniciens, certaines catégories de commerçants, notamment les prestataires de services ;

« - le nombre d'actifs au niveau III progresserait. Cette croissance serait associée à l'évolution des professions intermédiaires de la santé, du travail social, de l'industrie, du commerce et de l'administration. Au total, la moitié des techniciens ressortiraient au domaine électricité, électronique, informatique dans le secteur de la production, mais aussi dans celui de la maintenance ;

« - la croissance au niveau I-II serait très vive, l'augmentation étant associée à la croissance du nombre des ingénieurs et cadres techniques ou administratifs de l'industrie et de la fonction publique et du nombre des membres des professions libérales. » (pp. 157-158).

Si bien que, sans la moindre ambiguïté, « Une conclusion se dégage de cette analyse : les défis auxquels va être confrontée l'économie française exigent, dans l'intérêt des individus et de la collectivité, une formidable augmentation de la compétence de la population active, tant adulte que jeune. » (p. 159).

On comprend que ce type de conclusion ait pu indisposer les tenants d'un école 'traditionnelle' séculairement attachée à fournir ses élites à la nation, et à ne délivrer qu'à celles-ci des diplômes prestigieux. D'autant qu'il était bien difficile de classer les propositions de Lesourne parmi les habituelles revendications des humanistes ou parmi les exaltations que d'aucuns qualifient, parfois bien sommairement, de gauchistes. L'ensemble de son

⁴⁰ Jacques Lesourne. *Education et société, les défis de l'an 2000*. La Découverte & Le Monde de l'éducation, Paris, 1988.

⁴¹ Les six niveaux de cette classification sont déterminés par les points de sortie de l'élève ou de l'étudiant des circuits scolaire ou universitaire : indiquons, pour les répertorier brièvement

Niveau VI : premier cycle second degré (1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} années secondaires),

Niveau V (et V bis) : école obligatoire, cycles professionnels courts,

Niveau IV : baccalauréat et niveau baccalauréat,

Niveau III : « bac+2 ».

Niveau II : second cycle universitaire,

Niveau I : doctorat, grande école.

rapport, de même que les travaux qu'il cite, émanent de chercheurs trop sérieux pour que leurs considérations soient balayées d'un revers de main⁴².

Evoquer le livre de Lesourne dix ans après sa parution se justifie du fait que la prospective qu'il apporte s'est dans ses grandes lignes révélée pertinente et que le profil des postes de travail a grosso modo évolué comme il l'avait prévu. Il est d'autant plus important de souligner cette pertinence que l'auteur lui-même ne s'embarrassait pas de détours pour dénoncer les erreurs prospectives passées.

Les travaux les plus récents de la DEP⁴³ confirment cette évolution et méritent d'être attentivement étudiés. On peut les résumer en disant que, jusqu'aux alentours des années 2005, *trois postes de travail sur quatre qui seront créés exigeront un niveau baccalauréat ou plus*. Un rapport de 1997⁴⁴ étudie quatre scénarios évolutifs dans cette perspective pour la dizaine d'années à venir et arrive à une conclusion qui prolonge les précédentes. Sans là encore entrer dans les détails, il importe de garder en tête quelques résultats essentiels :

« Selon les scénarios :

« - Entre 40 et 50 % des besoins en recrutements s'adressant aux jeunes concernent des postes d'encadrement au sens large (comprenant les cadres supérieurs, les professions intermédiaires et les professions indépendantes). (...)

« - Entre 70 et 80 % des besoins en recrutement de jeunes s'adressent à des jeunes titulaires d'un diplôme d'un niveau égal ou supérieur au baccalauréat. (...) » (pp. 7-8).

On touche là au centre de notre préoccupation. Pour le dire autrement, tout en complétant notre information : « Le nombre des emplois proposés aux jeunes, entre 550 000 et 650 000 par an⁴⁵, paraît inférieur aux sorties du système éducatif (environ 760 000 en l'an 2000) (...)»⁴⁶. En revanche, la *structure* de ces emplois par niveau de formation n'est pas très éloignée de celle de ces sorties⁴⁷ : 22 % de niveau supérieur ou égal à bac+3 dans les deux cas, 24 % d'emplois de niveau bac+2 (15 % des sorties), 30 % d'emplois de niveau bac (28 % des sorties)⁴⁸, 13 % d'emplois de niveau CAP-BEP⁴⁹ (14 % des sorties), 11 % d'emplois de niveau inférieur (21 % des sorties, en tenant compte des sorties pour entrer en apprentissage). » (p. 8). La comparaison entre 'sorties' et structure des postes de travail prévisibles appelle encore un accroissement de diplômés de fin d'études secondaires ; elle appelle surtout une forte diminution des 'sorties' sans qualification du système scolaire ; le secteur primaire et le secteur secondaire non qualifiés sont appelés à voir leurs effectifs fondre encore dans les dix ans qui viennent.

Si bien que « Ce seront toujours les plus bas niveaux de formation qui seront les premiers touchés par le chômage » (Ibid.), inversement à ce qu'assurent tous ceux qui annoncent régulièrement de la manière statistiquement la plus inexacte que les universités sont des fabriques de chômeurs - avec une insistance parfois telle qu'on la dirait dictée par un combat personnel...

Les chercheurs sont conviés à fournir les chiffres suisses homologues (certains à notre connaissance font défaut). L'OFS en donne toutefois suffisamment concernant l'école et le monde du travail pour que l'on soit en mesure de confirmer les tendances explorées ci-dessus pour la France, même si l'Office ne développe pas une dimension prospective. Nous avons déjà apporté quelques données chiffrées concernant les taux de maturités canton par canton. Quant aux évolutions côté emploi, elles confortent les données prospectives. Dans un récent

⁴² Le livre fourmille de passages qui montrent cette prudence et le caractère posé de l'investigation : il ne s'agit vraiment pas chez Lesourne d'allonger la scolarité et de multiplier les diplômes pour se faire plaisir ou pour doter l'école et l'université de budgets supplémentaires :

« Il est indispensable d'améliorer la formation générale des jeunes, mais, si l'on s'en tient au seul point de vue professionnel, l'objectif est moins l'élévation des connaissances en elles-mêmes que le développement d'attitudes et d'aptitudes d'être autonome, de s'adapter et d'apprendre.

« Si une bonne formation générale est de plus en plus nécessaire pour la carrière d'un jeune, elle lui ouvre de moins en moins accès à un premier emploi. [citation empruntée par l'auteur à C. Vimont]. D'où la nécessité d'une formation professionnelle, mais plus cette formation professionnelle est spécialisée - et donc efficace à court terme sur le marché du travail - plus elle est fragile. » (pp. 160-161).

⁴³ C'est-à-dire la *Direction de l'évaluation et de la prospective*, qui dépend du Ministère de l'éducation nationale (58 Bd du Lycée, F-92170 Vanves).

⁴⁴ Aguetant N. & Ait-Kaci A., *Prospective emploi-formation à l'horizon 2005*, note 97.04, DEP, janvier 1997.

⁴⁵ Ces chiffres concernent la France. On nous indiquera dans quelle mesure les diviser environ par 10 pour avoir une vue approximative quant à la situation suisse serait incorrect. Il va évidemment de soi qu'une telle estimation est grossière.

⁴⁶ C'est dire combien tout discours relatif à une baisse du chômage à long terme est soupçonnable de receler une intention laudative...

⁴⁷ Concernant les sorties de l'institution scolaire, il s'agit bien sûr là de chiffres français, dont on voit une fois encore combien ils s'éloignent des chiffres suisses...

⁴⁸ Il faut être attentif aux chiffres : 22 % + 24 % + 30 % = 76 % de 'sorties bac ou plus', bien entendu tous baccalauréats confondus. On retrouve le 80 % lancé par J.-P. Chevènement quand il était ministre de l'éducation nationale (attention à ne pas confondre ce taux avec le pourcentage de réussite au bac des élèves qui s'y présentent).

⁴⁹ Soit les équivalents approximatifs du CFC et de la fin d'études scolaires obligatoires.

communiqué repris par la presse⁵⁰, l'OFS se réjouit de la baisse du chômage et souligne que « L'emploi a continué d'augmenter dans le secteur tertiaire (+2,1%) et [qu'] il a connu pour la première fois depuis bien longtemps une évolution positive également dans le secteur secondaire (+0,3%) »⁵¹.

Une évolution conjoncturelle explique cet accroissement de la demande de main-d'œuvre *qualifiée*, qui s'était déjà amorcée précédemment. Au point que « 23% des entreprises interrogées (pondérées par le nombre d'emplois) se plaignaient de manquer de personnel qualifié. En revanche, la demande de main-d'œuvre semi-qualifiée et non qualifiée reste très faible (respectivement 4% et 2%). »⁵²

Bref, les indicateurs à disposition vont dans le même sens, et nous n'avons évoqué ici que deux directions à ce sujet⁵³. La prospective, qui n'est plus cette futurologie que tant se plaisaient à mettre en défaut il y a quelques décennies, nous donne une clé essentielle quand elle explique que *les profils des tâches qui seront créées d'ici dix à vingt sont mal connus ou imprévisibles* et qu'en conséquence la meilleure réponse à cette évolution incertaine reste le développement des connaissances en général au sein de la population, l'acquisition de compétences dans des secteurs de pensée aussi divers que possible et la capacité de faire face à l'imprévu et à des tâches nouvelles. C'est une autre manière de prôner un important accroissement du nombre des diplômés de fin d'études secondaires délivrés, maturités incluses : atteindre des pourcentages de 70 à 80 % de détenteurs de tels diplômes au début du siècle prochain ne résulte pas de la revendication partisane qu'une 'gauche démocratique' adresserait à une 'droite élitaine' mais des conclusions qu'on est en droit de tirer de telles visées en vue d'ajuster nos institutions de formation dans leur ensemble aux années à venir.

Restons-en là. Encore une fois, nous n'avons pas décidé dans ce travail de livrer autant de dossiers finis qu'il comporte de thèmes mais de montrer que certaines pistes de réflexion, pour importantes qu'elles soient, sont insuffisamment explorées. Elles sont toutes susceptibles d'entraîner des évolutions importantes de notre école, la plupart d'entre elles étant à nos yeux inévitables, qu'on s'en réjouisse ou non. Il s'agit que tous les partenaires concernés par l'école réfléchissent à ces pistes, qu'ils alimentent le débat autrement qu'en mobilisant des réponses toutes prêtes, autant en rejetant *a priori* tout changement qu'en s'y engouffrant par principe. Conserver ou changer n'est jamais utile qu'en fonction d'argumentations solides.

V - Transmettre des valeurs : la signification profonde de l'école et le sens social de vivre

Il est possible de résumer ce qui précède en commentant les perspectives que l'OCDE recommandait en 1996 à ses pays membres d'explorer au plus vite autour de l'école⁵⁴. Ce résumé nous permettra d'ouvrir le débat sur les 'valeurs' dont il est question dans cette section.

Le constat le plus important concerne la généralité des échecs et des retards scolaires dans les pays concernés, qui tous s'en inquiètent, même si c'est à des degrés divers et de manières différentes. L'écart entre les 25 % de « meilleurs élèves » et les 25 % des « élèves les moins bons » est considérable et tend à s'accroître ; il est en moyenne de deux années mais souvent supérieur. Les analystes de ces nations craignent cette insuffisance de performances en général, notamment par l'insuffisance de capacités qu'elle révèle pour suivre la compétition économique. Les jeunes sans diplôme de fin d'études secondaires sont ceux qui risquent le plus « d'être marginalisés et mal payés » : ce sont en effet ceux qui sont le plus confrontés au chômage. Enfin l'OCDE considère qu'une chute de la cohésion sociale pourrait être imputable à ces échecs, hypothèse dont les banlieues des grandes villes européennes observent chaque jour un peu plus le bien-fondé et qui rejoint l'ambition humaniste de cette dernière section.

⁵⁰ Office fédéral de la statistique. *L'activité professionnelle et l'emploi au 2e trimestre de 1998*. communiqué de presse n° 72/1998. 21 août 1998.

⁵¹ Les détails relatifs à cette évolution montrent à quel point cette augmentation est différente d'un secteur à l'autre ; il faut se pénétrer de cette variabilité : « L'emploi a de nouveau fortement augmenté dans les services auxiliaires des activités financières et des assurances (+14,2%), dans les activités informatiques (+11,1%), dans les activités immobilières (+10,2%) et dans la fabrication d'équipement de radio, TV et communication (+7,6%). La situation de l'emploi s'est rétablie dans le commerce de détail et la réparation d'articles domestiques (+2,5%), dans l'industrie alimentaire et celle des boissons (+1,2%) ainsi que dans la construction (+0,7%). Elle s'est en revanche nettement détériorée dans la fabrication d'autres produits minéraux non métalliques (-5,8%), dans la catégorie "autres industries manufacturières" (-4,3%), dans l'édition et l'impression (-4,3%), dans l'industrie du papier et du carton (-1,8%), dans le travail des métaux (-1,8%) de même que dans l'industrie textile (-1,2%) »

⁵² La consultation grâce au WEB des travaux de l'OFS est recommandée (<http://www.admin.ch/bfs/index.htm>)

⁵³ L'OFS n'a pas pu nous procurer une statistique précise sur la découverte d'emploi en fin de scolarité en fonction du point de sortie du système scolaire et du dernier diplôme obtenu.

⁵⁴ Pour faire bref, nous ne mentionnerons que brièvement les constats qu'effectue l'OCDE et les solutions suggérées par cet organisme. Mais la consultation des travaux concernés est nécessaire à toute démarche plus approfondie.

Les recommandations proposées aux gouvernements et aux écoles des pays de l'OCDE ne manquent pas de rappeler plusieurs des débats brièvement lancés dans les sections précédentes :

- développer et améliorer l'éducation préscolaire,
- allonger la scolarité obligatoire,
- atténuer la rigidité des distributions scolaires en classes d'âge,
- harmoniser les passages entre types d'enseignement (préscolaire-primaire, primaire-secondaire...),
- accroître les phases d'information-orientation lors de la scolarité obligatoire,
- appliquer réellement les innovations pédagogiques,
- améliorer le statut et la formation des enseignants,
- systématiser la collaboration avec les parents,
- instaurer et développer une culture de l'évaluation.

Nous souscrivons à ces recommandations mais voudrions rappeler, à partir de l'expression 'culture de l'évaluation' juste citée, une direction de réflexion déjà évoquée, relative au sens réel de l'école et à la signification profonde de la 'culture' censée y être transmise. Cette notion est centrale en ce que sa manifestation en classe y structure toute activité et y marque définitivement les rapports de pouvoir. Nous avons dit que les évaluations sommatives-sélectives qui caractérisent notre école secondaire (pédagogie centrée sur des notes chiffrées, contrôles en nombre 'suffisant', promotions de fin d'année, procédures de sélection, autorisation-interdiction de fréquentation de telle filière, etc.) sont éloignées d'une évaluation formative et d'une autorégulation centrées sur la personne de l'élève. A cet égard, nous appelons de nos vœux cette évolution décisive dans le canton de Neuchâtel : la généralisation au niveau de l'actuelle école secondaire des techniques d'évaluation adoptées désormais tout au long de l'école primaire et leur perfectionnement tout au long de l'école obligatoire.

Ce qu'autorise une 'culture de l'évaluation', c'est le développement d'une pédagogie centrée sur les apprentissages et sur les apprenants plutôt que sur des procédures visant à faire fonctionner une institution en terme de flux de ses acteurs, et par là obligée d'attribuer des notes branche par branche en vue de calculer des moyennes et de sélectionner des élèves. La différence entre une évaluation formative et la pratique actuelle, c'est que la première est porteuse de sens et n'étouffe pas la curiosité culturelle de l'enfant, manifeste et inépuisable au début de l'école primaire, progressivement plus rare et souvent fugace en fin de scolarité obligatoire, quand l'élève a appris son 'métier' et qu'il s'est aperçu que celui-ci a peu de choses en commun avec l'élan exploratoire qui le poussait vers la culture⁵⁵. En peu d'années, les enthousiasmes s'éteignent chez de nombreux enfants qui, d'inlassables chercheurs qu'ils étaient, deviennent fréquemment des écoliers qui se sentent contraints d'être présents, fortement réticents devant l'effort intellectuel et définitivement fuyants face à la culture en général... L'école primaire a bien validé depuis quelques années dans le canton de Neuchâtel l'utilisation des procédures les plus courantes d'évaluation formative, de plus en plus accompagnées de leur corollaire qu'est l'autoévaluation, que très vite elles appellent. Se construit ainsi progressivement chez l'élève la capacité de s'autoévaluer et d'être conscient de ses progressions ; et si ce travail se fait souvent en collaboration avec l'adulte, progressivement celui-ci n'a plus à lui rappeler constamment l'état de ses connaissances et à lui imposer des notes qui viennent, avec leur dimension stimulante parfois mais parfois aussi inutilement dévaluante, le détourner de ce qui est au plan culturel de loin le plus important : l'apprentissage.

Le pire, dans le développement des évaluations sommatives-sélectives, c'est que la fréquente baisse chez l'élève des motivations à explorer le monde se trouve prise comme preuve par divers partenaires scolaires de ce que l'élève doit être mené de manière autoritaire et sans ménagement. La perspective de l'évaluation formative est utopique, s'entend-on dire, parce que les élèves n'ont pas envie de travailler et qu'il faut constamment les surveiller ; « dès qu'on a tourné le dos, dès qu'on n'est plus derrière leur dos, alors ils ne font plus rien et ne pensent qu'à jouer ». L'institution s'entête à courir le risque, par ses exigences, d'accroître le désintérêt des élèves et lorsque, à force de braver un tel danger, dramatiquement celui-ci produit ses effets chez tant d'enfants, alors elle clame qu'ils n'aiment pas l'effort intellectuel et elle entend remédier à ce qu'elle-même a contribué à construire en augmentant toujours plus le caractère coercitif des apprentissages et en exigeant toujours plus l'exigence de soumission à son autorité, sous risque de non promotion et d'envoi en filière peu prisée...

Dès lors, les mécanismes d'un pouvoir scolaire fortement asymétrique font le reste, génèrent des oppositions constantes et plus ou moins visibles, accroissent les violences, verbales mais aussi physiques, entre maîtres et élèves, etc. Lorsque cette escalade est en marche, revenir en arrière est très difficile (beaucoup devront attendre

⁵⁵ On ne répétera jamais assez que ce n'est pas le sommatif en tant que tel qui est pernicieux mais la finalité sélective que l'autorité scolaire lui enjoint d'endosser. D'ailleurs le formatif n'est pas non plus le garant que les apprentissages se feront de manière plus harmonieuse du simple fait de son introduction en classe. Bien des maîtres ont toujours utilisé le sommatif en le conjuguant à une perspective formative de tous les instants alors qu'il en est qui, de nos jours, sous couvert de formatif, alimentent des évaluations à but fortement sélectif.

l'université et une approche de la culture dépourvue du caractère d'obligation qui l'a dévitalisée pour qu'apparaisse éventuellement un changement d'attitude, et ceux qui se tourneront vers l'école professionnelle y feront souvent montre d'une absolue détestation pour les branches 'intellectuelles' ou 'culturelles').

Le saucissonnage des activités scolaires, si banal que la plupart d'entre nous finissent par trouver qu'il va de soi, voire qu'il est superflu de s'interroger à son égard, fournit à l'obligation sommative son arme la plus efficace pour remplir sa finalité sélective - mais aussi la plus achevée pour ce qui est de détourner tant d'enfants de la culture. En séparant hermétiquement toutes les disciplines, elle permet d'isoler au sein de chacune d'elles des savoirs parcellaires autour desquels il est facile de construire quantité d'épreuves, d'obtenir des notes et de calculer des moyennes. Sans doute la méthode decrolyenne des centres d'intérêt, qui fit notamment la célébrité des classes actives, pécha-t-elle d'abord par atomisation des intérêts ; mais cette dernière n'a plus cours et l'utilisation quasi centenaire de cette méthode montre combien les enfants et adolescents qui travaillent sur des thèmes précis, plutôt que sur des branches enseignées séparément, et notamment s'ils s'y emploient au sein de petits groupes, sont loin d'éprouver le besoin d'être notés (d'ailleurs la notation sommative-sélective devient difficile face à ces activités thématiques collectives) : la coévaluation de leur travail les intéresse et on les voit, même jeunes, développer une réelle capacité d'autoévaluation. Mais, évidemment, ils jangent leur travail, pas les personnes qui l'ont réalisé.

Le travail par thèmes plutôt que par disciplines isolées n'empêche évidemment pas que des interventions 'pointues', proches des pratiques pédagogiques actuelles, soient régulièrement pratiquées, en général à la demande. Les apports magistraux, dès qu'ils sont construits autour de didactiques de branches élaborées, constituent une entrée culturelle utile et susceptible d'apporter, à la fois de manière brève et approfondie, les informations nécessaires aux progressions autour des thèmes à l'étude. Le mot 'information' dit toutefois bien ce qu'il veut dire : c'est le propre des études thématiques d'appeler régulièrement des approfondissements et des notions précis mais ceux-ci consistent en apports qui enrichissent la 'formation' : c'est autour du thème (et des thèmes successifs) que celle-ci se développe⁵⁶.

Cette orientation ne surprendra sans doute que modérément le pédagogue averti, qui pourra trouver la présente insistance déplacée. Elle mérite toutefois d'être analysée précisément du fait que, d'une certaine manière, elle confère à ce qui constitue l'essentiel de la vie pédagogique actuelle un rôle en apparence accessoire. Elle est en effet profondément différente du mode de fonctionnement le plus souvent pratiqué de nos jours (lorsque saucissonnage il y a...) en ce sens que l'intérêt du 'cours' est fonction d'un approfondissement culturel inscrit dans une démarche de l'apprenant plutôt que dans la programmation de l'enseignant et de l'évaluation que ce 'cours' permet de mettre facilement en place.

Choisir ce mode de fonctionnement s'inscrit dans une hiérarchie de valeurs nouvelle en ce qu'elle privilégie la recherche de l'élève (préférentiellement en groupe) et qu'elle développe ses capacités d'autoévaluation et d'adaptation aux situations nouvelles. Elle privilégie aussi le fonctionnement de l'équipe d'enseignants et la transdisciplinarité⁵⁷. Cette hiérarchie, qu'il nous a semblé plus intéressant d'évoquer à travers un fonctionnement qu'en un débat théorique, ne peut être construite sérieusement qu'à travers les prises de positions de tous les partenaires concernés, enfants, enseignants et parents travaillant de concert à aménager ces situations de recherche. Elle est donc à inscrire dans une 'culture d'établissement' que bâtit une collaboration mise au service d'un apprenant qui occupe la position centrale - qu'il devrait toujours occuper - dans le processus d'apprentissage.

En 1972, la CDIP demandait à une commission créée à cet effet une réflexion sur les finalités de l'école. Ce *Groupe de réflexion sur les objectifs et les structures de l'école* (ou GROS) construisit son rapport en s'interrogeant prioritairement sur le type de citoyen - et donc d'élève - dont il faudrait enrichir notre société - et notre école. Le but était ambitieux, peut-être trop, mais les commissionnaires osèrent empoigner le problème, ce que bien peu ont le courage d'entreprendre un quart de siècle plus tard, indiscutablement aidés en cela par Samuel Roller et ses propos personnalistes.

⁵⁶ Le fait est sans doute banal mais fournit une bonne illustration. Nous avons suivi une étude sur le Fra Angelico, en début d'école secondaire, et l'avons vue susciter-nécessiter des demandes sur le calcul des superficies, l'accord du participe passé, le mécénat des Médicis et l'histoire de Savonarole, la vie monacale, l'histoire du catholicisme, la conjugaison italienne, l'étude d'une carte routière et la consultation d'un guide touristique. Et quand même aussi sur la peinture... L'exposé devant les autres élèves montrait bien le développement progressif d'une formation face à laquelle tous ces points constituaient autant d'informations.

⁵⁷ Les débats se développent de plus en plus autour des approches pédagogiques pluri-, inter- et transdisciplinaires. Bien qu'ils soient appelés à prendre une importance considérable, faute de place nous n'y entrons pas ici. Pour une distinction entre ces termes, cf. N. Rège-Collet, *Pluridisciplinarité, interdisciplinarité, transdisciplinarité : quelles perspectives en éducation ? Cahiers de la section de sciences de l'éducation*, Genève, 71, 1993. Voir également Y. Lenoir, *L'interdisciplinarité dans l'intervention éducative et dans la formation à l'enseignement primaire : réalité et utopie d'un nouveau paradigme. LARIDD*, Université de Sherbrooke, 5.

« L'homme que l'on doit avoir l'ambition de voir se former au sein de notre société avec, entre autre, l'aide de l'école, est le citoyen, produit lui-même du mouvement qui a fait notre statut politique fédéraliste intégrant, en une communauté, l'individu, la commune, le canton (qui demeure un Etat) et la Confédération. Le citoyen, cependant, est d'abord homme et comme tel il a le droit de pouvoir se développer selon toutes ses dimensions, protégé des contraintes qui s'opposeraient à son épanouissement (contraintes sociales, politiques, économiques, géographiques ou autres). Mais si cet homme a le droit de pouvoir atteindre son propre sommet et si tout doit être mis en œuvre pour que cela soit, il est admis aussi que ce même homme a le devoir de se mettre au service de la société afin que cette dernière soit de mieux en mieux capable d'aider ses membres à atteindre leur pleine stature humaine. L'homme libre - devant pouvoir demeurer libre - n'est pas plus une fin en soi que la société elle-même. L'un comme l'autre se doivent un mutuel appui. »

Environ 15 ans plus tard, Samuel Roller commentait les travaux de ce groupe : « La mission du 'candidat à l'enseignement' est claire : qu'il se dispose, par une étude et un entraînement rigoureux, à être capable d'aider des enfants à grandir en eux-mêmes et à s'intégrer à leur milieu. Aide due à tous les enfants, tous différents et, même, toujours plus différents en raison de la multiplication des mélanges ethniques. Aide due aux enfants de ce temps-ci, lourd de menaces et riche d'espérances »⁵⁸.

On s'est trompé quand on a dit que les travaux du GROS confinaient à l'utopie individualiste. Ils postulent tout au contraire l'interaction individu-société. En tout cas ils ne passèrent pas à la postérité, peut-être parce que de telles options interactionnistes paraissent à tort être centrées sur la personne (auraient-elles amené en votation des oppositions de la population ?⁵⁹), peut-être aussi parce que le courant historique qui portait cette réflexion put de loin sembler parent des 'événements de mai-juin 68'.

Sans partager cette idée, aussi généreuse que pieuse, selon laquelle la transformation de la personne constituerait la première étape de transformation du social, nous reprendrons à notre compte le constat qu'effectuait Henri Hartung en 1972 (les années 70 furent décidément une décennie passionnante côté pédagogie) : « Au-delà de toutes ces remarques, je dois ajouter que la carence actuelle aussi bien de l'école que du système démocratique doit nous conduire à poser la problématique du futur en termes philosophiques. Comment être enfin au clair sur la conception globale de l'homme et, à la limite, sur la finalité de notre passage sur terre ? Certes, la pédagogie institutionnelle ne répond pas clairement à cette question. Mais je me demande, au travers des résultats que je connais, même quand ils sont fragiles et incertains, si elle ne prépare pas le meilleur terrain actuellement possible pour qu'une étude et un approfondissement de la vie intérieure aboutissent à une transformation de la personne et, grâce à elle, de la société. »⁶⁰

C'est rappeler qu'il n'y a de sens à œuvrer dans notre école qu'à partir du moment où nous nous sommes dotés d'une idée générale du démocrate que nous aimerions voir habiter et faire vivre nos démocraties, et par là des caractéristiques de cet être humain que l'école pourrait aider à construire. De tels mots sont si chargés d'histoire et d'émotion qu'ils sont à la fois élimés et provocateurs - singulière antinomie. L'on sait en outre que l'idée de 'construire' les élèves est aussi contestable dans sa réalisabilité même qu'elle l'est au point de vue déontologique. Mais voudrait-on courir le risque, en 'oubliant' de se poser cette question, de ne plus travailler, par calcul ou par inadvertance, que dans la reproduction ?

⁵⁸ S. Roller. La formation des enseignants, une école d'humanité, in P. Marc (dir.), *La formation des enseignants en Suisse romande*. Delval, Cousset (FR), 1988, pp. 73-82 (citation p. 74).

⁵⁹ Du moins est-ce l'interprétation que J. Cavadini livre de cet oubli lorsque, quinze ans plus tard et chef de la CDIP, il examine rétrospectivement le rapport du GROS, qu'au demeurant il estime 'innocent dans la forme et dans le fond' (*Ibid.*, pp. 197-198).

⁶⁰ *Pédagogie institutionnelle, expliquer, coopérer, changer*, Conférence prononcée par Henri Hartung le 26 février 1972 à l'intention du GRETI (Groupe romand pour l'étude des techniques d'instruction), GRETI-Payot, Lausanne, 1972.

Enfin, les efforts que nous aurons à déployer au début du siècle prochain devront tous concourir à l'examen des finalités de l'école. Notre société survit difficilement au déficit de sens qui la caractérise de nos jours. Il s'agira :

- a) d'une part de veiller à ce qu'aucune partie de nos institutions de formation ne se développe en cancer qui échapperait à l'exercice de ces finalités ;
- b) d'autre part de s'assurer que ce surcroît de sens soit défini et saisi par tous les partenaires que concerne l'école, et avant tout par les élèves ; plusieurs observations actuelles montrent en effet que l'absence de sens génère un fossé entre ces derniers et l'institution scolaire et que ce fossé leur est autant préjudiciable qu'à l'ensemble social ;
- c) enfin de construire une formation des maîtres autour de la recherche ; nous ne sommes pas revenu sur ce point dans le présent travail mais devons le rappeler ; c'est lorsque les formateurs d'enseignants mènent des recherches que les futurs maîtres y sont eux-mêmes initiés et qu'il est permis d'espérer qu'une répétition n'est pas indéfiniment à l'œuvre dans notre école.

Pratiquement, souhaitons que la prochaine décennie scolaire vive les évolutions suivantes :

- le respect par l'école, dans son idéologie démocrate et dans ses actes, de *la Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant*, ce qui appelle une *politique d'intégration et de respect* de tous les enfants,
- le développement de *l'école maternelle*, encore dite infantile ou préscolaire, en vue d'apporter des instruments et des richesses culturelles supplémentaires à tous les enfants, notamment à ceux qui sont les plus défavorisés socialement,
- la suppression des sélections dans l'école obligatoire et l'instauration d'un *tronc commun* pour tous les enfants tenus de la fréquenter, ce qui appelle un important travail de restructuration de l'école et, en partie, l'abandon de la sacro-sainte idée de répartition des élèves en classes d'âge,
- la généralisation à l'école obligatoire des procédures d'*évaluation formative et d'autoévaluation*, accompagnée de la reconnaissance du caractère pernicieux des évaluations sommatives telles qu'elles sont souvent pratiquées pour obéir à une finalité sélective dont pâtissent de nombreux élèves,
- *la multiplication des diplômes de fin d'études secondaires*, et notamment l'augmentation du taux des maturités actuellement délivrées, conjointement dans une perspective humaniste de développement des personnes et dans un souci d'adaptation aux caractéristiques économiques de nos sociétés, cette double préoccupation profilant un souci de synthèse quant à la formation du *citoyen* de demain,
- la réécriture de *la loi scolaire* neuchâteloise en fonction de ce qui précède, en y soulignant plus particulièrement les désirs de démocratisation de l'école, de lutte contre les inégalités et de collaboration étroite de tous les partenaires concernés, mais aussi en y affirmant l'indépendance de l'école obligatoire vis-à-vis du monde de l'économie (dont les représentants sont l'un des partenaires parmi tous les autres).

VOUS AVEZ DIT... PÉDAGOGIE
1998

- (1) P. Marc, J.-M. Chappuis, Ph. R. Rovero, *Echecs des uns, inéchecs des autres : de la reconnaissance dans le puzzle scolaire des attentes*, avril 1982, 36 p. épuisé (a)
- (2) M. Schmidt, *Inégalités sociales et culturelles : étude statistique de l'épreuve d'évaluation au cycle d'orientation en 1981 dans le canton de Fribourg*, juin 1982, 30 p. épuisé
- (3) Ph. R. Rovero, *Influence des pratiques éducatives et langagières de familles migrantes sur les performances linguistiques de leurs enfants*, octobre 1982, 36 p.
- (4) P. Marc, *Du savoir ou du maître : lequel définit l'élève ?* janvier 1983, 17 p. épuisé (a)
- (5) J.-M. Chappuis, P. Marc, *De l'hétérogénéité des jugements fournis par les maîtres, ou de l'importance singulière de la personnalité de l'enseignant*, novembre 1983, 67 p.
- (6) V. Massard, J.-M. Chappuis, P. Marc, *Des perceptions des fonctions de l'Ecole par les enseignants*, avril 1984, 27 p.
- (7) P. Marc, *Ecole et psychanalyse, points de vue d'un enseignant*, mars 1985, 65 p.
- (8) P. Favre, P. Kernen, P. Marc, V. Massard, M. Nicolet, Ph. R. Rovero, M. Schmidt, *Le tronc commun au degré 6*, juin 1985, 50 p. épuisé
- (9) P. Marc (coll. D. Gabus, Ph. R. Rovero, M. Schmidt), *La connaissance et/ou la personne : une réflexion sur la pédagogie universitaire*, janvier 1986, 29 p.
- (10) S. Roller, *Vous avez dit... pédagogie ? Oui, pédagogie*, juin 1986, 50 p. Conférence faite par S. Roller à Neuchâtel le 6-2-1986; on trouve dans le n°29 la bibliographie complète de cet auteur
- (11) M. Bosserdet, W. Perret, G. Richard et P. Marc, *L'école nouvelle des Terreaux (Neuchâtel, 1929-1939)*, février 1987, 103 p. (f)
- (12) Ph. R. Rovero (coll. P. Marc), *Choisir une école alternative en Suisse romande*, juin 1987, 40 p.
- (13) P. Marc, *Regroupement d'écrits sur les attentes en éducation*, janvier 1988, 77 p. (b)(c)
- (14) F. Jaques-Mazauric et P. Marc, *Le droit de l'enfant sourd-muet au geste et à la parole : une décision d'adultes entendants*, septembre 1988, 40 p. (b)
- (15) P. Marc (coll. N. Doffèy, Ch. Braun, I. Opan & G. Siegenthaler), *Quelques réflexions à l'issue d'une première année de fonctionnement du nouveau tronc commun (Neuchâtel, 1987-1988)*, septembre 1988, 77 p.
- (16) J. Paeder, *SOS Dépistage difficultés scolaires*, décembre 1988, 38 p. épuisé (b)
- (17) *Extraits du Dictionnaire de pédagogie* de F. Buisson (1878-1887), ou "L'échec et la réussite scolaires il y a un siècle ? Une hérédité toute-puissante mais une pédagogie normée", novembre 1989, 77 p.
- (18) S. Fanti, *L'inévitable agressivité*, mai 1990, 21 p.
- (19) F. Petit et M. Rousson, *Psychosociologie et autorité*, octobre 1990, 39 p.
- (20) M. Ditisheim, *Histoires de vie et formation des enseignants*, janvier 1991, 79 p.
- (21) R. Jeanneret, P. Marc, *Recherche, participation et intégration des savoirs : un concept organisateur pour les universités du troisième âge*, fév. 1991, 100 p. (d)
- (22) M. Rodé-Guillaume, *Processus d'individuation chez l'enfant*, octobre 1991, 15 p.
- (23) J.H. Pestalozzi, *Esquisses de la révolution*, texte inédit en français, avec des éclairages de Ph. Henri, I. Keller, P. Marc, novembre 1991, 56 p.
- (24) B. Duborgel, *Sources grecques de nos exigences éducatives : du phénomène Socrate à quelques figures platoniciennes et aristotéliennes de l'éducation*, janvier 1992, 32 p.
- (25) P. Marc et un groupe d'étudiants de l'UTA, *La pédagogie active à La Chaux-de-Fonds durant l'Entre-deux-guerres : J. Boucherin, M. Gremaud et les autres...*, avril 1992, 104 p. (f)
- (26) M. Besse, J. Cavadini, J. Guinand, E. Kaiser, M.-F. Lückler-Babel, P. Marc (dir.), C. Perregaux, S. Roller, J.-A. Tschoumy, *Ratifier en Suisse la Convention des Droits de l'enfant ?* novembre 1992, 117 p.
- (27) R. Jeanneret, *L'Université du 3e âge de Neuchâtel. Bref historique*, juillet 1993, 47 p.
- (28) P. Marc, Ph. R. Rovero, *Violences familiale, scolaire et sociale : une histoire bien ordinaire*, novembre 1993, 113 p. (e)
- (29) E. Nyandwi, *Les archives du professeur Samuel Roller, contribution à la pensée pédagogique moderne*, novembre 1993, 83 p.

- (30) B. Clavel, M. Robert, *Structure sociale et structure scolaire : quelques réflexions*, décembre 1993, 110 p.
- (31) A. Aubry, M. Blanc, N. Doffey-Salchli, P. Dominicé, J. Fernandez, J.-P. Gindroz, P. Marc (dir.), J. Weiss, *Formation initiale, formation continue, recherche : quel institut pour les enseignants ?* mai 1994, 70 p.
- (32) P. Avanzino, J. Balemire Bazilashe, P. Marc (dir.), M.-J. Monsch, *Regards sur la violence humaine et scolaire*, juin 1994, 59 p.
- (33) I. Stucki, *Le tag*, septembre 1994, 90 p.
- (34) J. Balemire Bazilashe, M. Ditisheim, P. Marc, *Approches de l'adolescence*, janvier 1995, 65 p. (+ XX p. d'annexes)
- (35) M. Ditisheim, "Je fais deux vies..." *Migrations et adolescence - Regards*, février 1995, 71 p.
- (36) *La première des célèbres Cinq leçons de FREUD. Ses traductions en anglais, français et italien. Du Traduttore traditore à la recherche de sens*, Dossier de travail préparé et présenté par P. Marc, avril 1995, 72 p.
- (37) J. Balemire Bazilashe (dir.), P. Dasen, M. Guyot, P. Marc, Cl. Rosselet-Christ, *Adolescence et initiation*, septembre 1995, 58 p.
- (38) Ph. R. Rovero, *Articulation théorie-pratique et recherche-formation : application de techniques de communication à l'étude de relations scolaires*, septembre 1995, 64 p.
- (39) J. Balemire Bazilashe, P. Furter, P. Marc, *De l'impossible utopie à la nécessité de la réflexion utopique en pédagogie*, octobre 1995, 40 p.
- (40) E. Poglià, M. Grossen, A.-N. Perret-Clermont, M. Brossard, J. Voigt, J.-F. Lovey : table ronde autour de S. Roller (avec A. Gretler, M. Jeanrenaud, E. Nyandwi, P. Marc, J. Weiss), *Maître et élève face au savoir*, Actes de la rencontre de la SSRE (Neuchâtel, octobre 1994), octobre 1995, 50 p.
- (41) Ph. R. Rovero, *Se former à la réflexion sur les pratiques enseignantes : recherche-formation centrée sur l'entretien de stage*, février 1996, 57 p.
- (42) S. Pfeuti, *Représentations sociales : quelques aspects théoriques et méthodologiques*, mai 1996, 26 p.
- (43) J. Balemire Bazilashe, A. Dunant, Cl. Piquilloud, M. Ruchat, *Adolescence et identité*, septembre 1996, 40 p.
- (44) P. Marc, *L'utilisation inégalitaire du temps comme révélateur d'excellence scolaire, ou... A quand une réforme en profondeur de l'école obligatoire neuchâteloise*, septembre 1996 (rééd. mars 1997), 77 p.
- (45) I. Monnard, S. Pfeuti, J.-L. Gurtner, *L'Université et la formation continue des enseignants. Enquête concernant les besoins et souhaits des enseignants fribourgeois*, P. Marc, *L'emplacement de la formation continue du corps enseignant : un espace à aménager entre attentes des maîtres et attentes des formateurs*, février 1997, 46 p.
- (46) P. Marc, *La formation des maîtres : promenade autour de questions (plus ou moins) crispantes...*, octobre 1997, 70 p.
- (47) J.-P. Cretton, P. Ducommun, G. Favre, P. Marc, M.-P. Matthey, I. Panchaud-Mingrone, M. Ruchat, E. Tuller, L. Vaney et les représentants de plusieurs institutions, *Quelle intégration pour quel enfant, quelle école, quelle société ?* octobre 1997, 66 p.
- (48) L. Bomand, *L'asymétrie cérébrale*, septembre 1998, 24 p.
- (49) M.-P. Matthey, *Les courants de la pédagogie contemporaine. I. La pédagogie institutionnelle*, octobre 1998, 30 p.
- (50) P. Marc, *Quelles évolutions pour l'école neuchâteloise au XXIe siècle. Amorces de réflexions*, novembre 1998, 28 p.

- (a) Intégré in P. Marc, *Autour de la notion pédagogique d'attente*, Peter Lang, Berne, 1984 (3^e éd. 1995)
- (b) Intégré en partie in P. Marc, *La différence à fleur de peau*, Delval, Fribourg, 1989
- (c) L'un des articles du recueil est en partie intégré in P. Marc, *De la bouche à l'oreille*, Delval, Fribourg, 1987
- (d) Cf. R. Jeanneret, A. Lemieux & P. Marc, *Enseignement et recherche dans les universités du troisième âge*, Ed. Agence d'Arc, Québec, 1992
- (e) P. Marc & Ph. R. Rovero, *Violences familiale, scolaire et sociale : une histoire bien ordinaire*, Tricome, Genève, 1996
- (f) P. Marc, « L'école publique active » ? *D'un éphémère mariage en terre neuchâteloise, La Chaux-de-Fonds 1920-1930, Neuchâtel 1929-1939*, avec des contributions d'époque de Marguerite Bosserdet, William Perret et Gustave Richard, Université de Neuchâtel, 1998