

# MANDAT D'EVALUATION DE LA VERSION 1 DU PLAN D'ETUDES ROMAND « PER »

par Maurice NANCHEN

## 1. Auto-présentation

En tant qu'expert non spécialisé dans le domaine des systèmes de formation, je souhaite commencer par me présenter afin que le lecteur puisse identifier « d'où je parle ». Il me paraît important que mes propos puissent être situés dans un contexte, en l'occurrence celui de mon parcours personnel et de mon expérience dans le domaine de l'éducation et de la pédagogie.

Né en 1938, j'ai suivi ma scolarité primaire (1944-1952) dans l'école primaire d'Icogne, ma commune d'origine et de domicile. Ma classe comprenait tous les degrés scolaires, ne recevait que des garçons (les filles étaient dans une classe parallèle) et a été sous la conduite du même enseignant durant toutes ces années. A noter que le grand-père qui m'a élevé (mon père s'est noyé à la Mob) était un ancien instituteur. Pour la petite histoire, je signale que j'étais considéré comme un élève rebelle car mes cahiers n'étaient pas soignés et je n'étudiais jamais mes leçons. J'ai compris plus tard que j'étais instrumentalisé dans le conflit personnel (et de clans familiaux) entre mon grand-père et le jeune enseignant : par loyauté à mon grand-père qui contestait mon instituteur, je ne faisais aucun effort pour obtenir de bons résultats.

De 1952 à 1957, j'ai suivi une formation d'instituteur. D'abord, au Cours préparatoire d'entrée à l'Ecole normale (Collège Ste-Marie à Martigny), puis à l'Ecole normale des instituteurs de Sion. Cinq ans d'internat. Durant la dernière année, j'ai fait des remplacements prolongés comme instituteur en 5e-6<sup>e</sup> primaires à Collombey, puis en enfantine à Bramois/Sion.

De 1957 à 1961, j'ai fréquenté la Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg, où j'ai obtenu successivement : un brevet d'enseignement secondaire, un diplôme de pédagogie curative, une licence en psychologie appliquée. Durant cette période, j'ai fait quelques remplacements dans une école secondaire.

De 1961 à 2001 (40 ans !), j'ai travaillé comme psychologue et psychothérapeute au Service médico-pédagogique de l'Etat du Valais (psychologie scolaire et psychiatrie infanto-juvénile). A la suite de réorganisations administratives, j'ai également été directeur adjoint du Service cantonal de la jeunesse et directeur du Service éducatif itinérant (pour enfants d'âge pré-scolaire souffrant de handicap),

Pendant 12 ans (1964-1976), j'ai été président de la Commission scolaire d'Icogne et membre de celle de Crans-Montana. Avec d'autres parents, j'ai plus tard fondé (puis présidé) l'Association des parents d'élèves de Lens/Icogne.

A mi-parcours de ma carrière professionnelle (vers 1980), j'ai effectué un virage épistémologique important en ce qui concerne ma référence théorique dans le domaine de la psychothérapie. J'ai pris mes distances par rapport à la psychanalyse (centrée exclusivement sur les conflits intrapsychiques) pour me former à l'approche systémique (ou écosystémique). L'approche systémique se focalise prioritairement sur l'organisation des systèmes humains, particulièrement sur les relations entre les personnes, les hiérarchies, la communication, la gestion des conflits, la coopération, etc. Elle permet de travailler avec les familles, les classes d'école, d'activer la collaboration parents-enseignants. Elle m'a beaucoup servi pour comprendre les problèmes au sein des établissements scolaires. Je m'y suis abondamment référé aussi pour la formation et la supervision des médiateurs scolaires dont j'ai été le responsable dans le Valais romand durant quinze ans. Je signale encore que j'ai plusieurs fois animé des formations et des supervisions d'enseignants spécialisés, où il était généralement question d'élèves handicapés ou en échec scolaire. En 1994, j'ai copublié un ouvrage sur l'approche systémique de l'échec scolaire (Coord. par F. Blanchard et al. *Echec scolaire. Nouvelles perspectives systémiques*. ESF Editeur, Paris). Excusez-moi d'insister un peu lourdement sur ma proximité avec l'approche systémique mais elle me met naturellement dans le voisinage du socioconstructivisme, sur lequel je m'exprimerai plus loin.

Je suis à la retraite depuis 2001. En 2002, j'ai publié le livre *Ce qui fait grandir l'enfant. Affectif et normatif, les deux axes de l'éducation* (Ed. Saint-Augustin), qui n'a pas passé inaperçu. Depuis lors, je suis souvent sollicité pour donner des conférences aux parents, aux enseignants ou aux deux ensemble. Par ce biais, je suis assez bien informé du climat qui règne dans les divers cantons de Suisse romande en matière d'éducation.

## 2. L'accès au PER

J'ai commencé à parcourir le PER en faisant défiler ses pages sur l'ordinateur. Les pages explicatives et le mode d'emploi sont relativement clairs et on voit immédiatement la systématique choisie. Cependant, à la lecture des pages du plan d'étude proprement dit, assez vite j'ai le sentiment de gravir une interminable montagne, car le langage est ultra spécialisé, systématiquement abstrait, sans concession pour le lecteur peu entraîné à cet exercice. Au fil des pages, je n'ai pas été loin du découragement car je n'en voyais pas la fin et j'avais de la peine à construire une vision d'ensemble.

Ensuite, j'ai commandé la version imprimée. Le classeur est magnifique. Il est délimité dans l'espace et on perçoit bien les diverses entrées possibles. On voit l'épaisseur de chaque domaine grâce aux couleurs. Mais la quantité d'informations exposées sur deux pages ouvertes, avec des découpages verticaux et horizontaux, reste impressionnante et un tantinet décourageante. Je constate toutefois qu'en fonction des domaines abordés, l'abord est parfois plus attrayant et le langage pas toujours implacablement abstrait. Par exemple, au chapitre de la LANGUE 2, on découvre sur fond gris des extraits du Portfolio européen des langues (objectifs et attentes) exprimés dans une langue beaucoup plus explicite, comprenant des exemples, dont la visée est d'être compris sans effort démesuré. **C'est donc possible !**

Finalement, je décide de tester la version informatisée avec navigation facilitée entre domaines, disciplines, objectifs, etc. Et là tout change ! Après un quart d'heure seulement d'exploration, j'ai l'impression de tout comprendre (ou presque). Peut-être qu'après un mois de fréquentation régulière du langage PER, celui-ci m'est plus familier, c'est possible. Mais surtout, ici chaque élément est mis en valeur pour lui-même, les liens vers des documents importants sont bien indiqués et la navigation bien rodée. On sent qu'il s'agit d'un instrument

au service des professionnels, lequel leur facilitera la préparation des cours en cohérence avec le plan d'études.

Avantage parmi d'autres : dans la version papier, la « compétence générale » mentionnée en sommet de page est suivie d'une énumération de « composantes » qui disent comment atteindre l'objectif (« ... en triant des données, ... en explorant des situations aléatoires, etc., etc. »). L'ordre dans lequel ces différentes « composantes » sont énumérées peut laisser penser qu'il s'agit d'une hiérarchisation entre elles (les plus importantes en premier ...) et, vue sous cet angle, celle-ci m'a généralement paru très discutable. Il en va tout autrement dans la version « navigation ». Ici, les « composantes » entourent la compétence visée en formant un ovale et il devient clair qu'elles sont toutes sur un pied d'égalité, ou presque.

Mon expérience de l'accès au PER **se conclut donc par un sentiment positif**. Il n'en reste pas moins que le langage excessivement spécialisé et souvent insuffisamment redondant peut en rebuter plus d'un.

### 3. « Les finalités de l'école publique » (CIIP) comme porte d'entrée au PER

Le texte de la CIIP de 2003 sous-tend toute la construction du PER et lui donne l'essentiel de sa cohérence.

Je salue ce texte qui est un condensé très complet et équilibré de ce qu'on peut raisonnablement souhaiter pour l'école d'aujourd'hui et en même temps un chef d'œuvre de communication politique, dans le meilleur sens du terme.

[Petite suggestion : si ce texte devait être une fois réécrit, je propose au point 1.2 litt.d de dire « du développement équilibré de la personnalité ... » plutôt que « du développement de la personnalité équilibrée ... ».]

### 4. La cohérence générale du PER

Il n'est pas dans mes compétences d'évaluer si quelque chose d'important a été oublié ou négligé sur l'ensemble du programme ou si les différentes parties du PER sont en harmonie entre elles. J'ai néanmoins l'impression que, globalement, les domaines recouvrent l'essentiel de ce qui est attendu de l'école. Quant aux regroupements disciplinaires, ils intègrent harmonieusement des disciplines autrefois séparées.

Pour moi, la question serait plutôt : « N'a-t-on pas surchargé le bateau ? ». Il est facile de percevoir dans la version actuelle du PER la multiplicité des contraintes de notre époque et la revendication de certains milieux pour que leurs préoccupations deviennent objets d'apprentissage scolaire. La « formation générale » et les « capacités transversales », de même que certains domaines disciplinaires, s'efforcent tant bien que mal de faire une place à ces aspects de la vie actuelle (éducation à la santé, développement durable, orientation scolaire et professionnelle, éducation aux médias, éducation aux citoyennetés, etc.).

L'option de la transdisciplinarité est systématiquement recherchée, quittant ainsi des découpages et des cloisonnements historiques mais arbitraires. C'est un progrès indéniable.

Au chapitre de la cohérence de l'ensemble, il faut évoquer la référence implicite mais constante au socioconstructivisme comme théorie de l'apprentissage. Le sujet étant controversé j'y reviendrai plus loin.

## 5. Education, formation générale et capacités transversales

Dans ma conception personnelle de l'éducation, l'enseignant est un éduquant à part entière, au même titre que les parents et les autres personnes investies de la responsabilité de conduire le jeune sujet vers l'autonomie et la capacité de coopérer avec autrui, qualités qui caractérisent l'adulte. Bien sûr, la responsabilité première en incombe aux parents. Mais, pour moi, toutes les interactions entre l'enseignant et l'élève ont une portée éducative, y compris celles où le maître transmet des savoirs ou active des apprentissages. Enseigner, c'est éduquer. Ceci dans la mesure où toutes les situations scolaires confrontent l'élève à des expériences (cognitives, sociales, affectives) qui contribuent à le faire grandir.

Bien que les choses ne soient pas dites de manière aussi catégorique, tout cela transparait bien dans le PER et me plaît beaucoup.

La « formation générale » se revendique comme relevant avant tout de l'éducation. C'est vrai qu'il s'agit ici pour l'élève de se situer comme personne dans la classe, dans la communauté, dans la société. Mais la « formation générale » – à la différence des capacités transversales – reste prioritairement orientée vers l'apprentissage de compétences (santé, environnement, orientation scolaire et professionnelle, médias).

Les « capacités transversales » font elles plus clairement référence à des acquis progressifs qui se développent tout au long de la scolarité, non pas seulement à partir de ce qui est « enseigné » mais surtout grâce aux interactions qui se produisent presque en continu entre tous les acteurs d'un contexte scolaire donné (enseignant-élève(s), élèves-élèves, parents-enseignant(s), etc.). Il s'agit bien évidemment d'une co-construction, à laquelle l'élève apporte sa contribution, mais dont la responsabilité du pilotage repose sur les épaules des adultes.

En ce qui concerne les capacités retenues par le PER, je les trouve pour la plupart bien ciblées, je souhaite néanmoins faire les remarques suivantes :

- **La capacité à collaborer** : comme le dit une note de présentation, il s'agit d'un état d'esprit qui conduit à pouvoir s'effacer momentanément pour donner la priorité à l'autre (voire au groupe) ou à tout le moins contribuer à l'addition des ressources, si possible de manière complémentaire. Il s'agit aussi d'être solidaire de ses équipiers, surtout dans la difficulté voire la défaite. La manière de gérer les conflits (si possible sans perdants ni violence) est un apprentissage de longue haleine et une compétence à conserver sous stress important. Dans le PER, on évoque avec pertinence, comme terrain d'apprentissage de la coopération, l'intérêt qu'il y a de développer des projets collectifs. Mais on pourrait aussi prendre en considération l'exemple vivant que constitue le comportement de l'enseignant lorsqu'il interagit au quotidien avec les écoliers les plus faibles, avec ses collègues ou avec les parents. Dernière remarque : je n'ai pas vu de référence à l'apprentissage du « code du savoir-vivre », ou plus directement à ce qu'on appelait « la politesse ». Certes, les

codes évoluent mais ils ne disparaissent pas car ils facilitent énormément (et à peu de frais) le vivre-ensemble.

- **La capacité à communiquer** : Même l'autiste emmuré dans sa solitude communique. Il « dit » : « Je ne communique pas ». Gregory Bateson affirme en effet : « On ne peut pas ne pas communiquer », faisant allusion au réseau des informations qui s'échangent en continu et de manière circulaire entre tous les vivants (sans que cela soit forcément conscient ni exprimé dans le langage des mots), ainsi qu'aux aléas parfois dramatiques (pathologiques) d'une communication défectueuse. Le PER s'attache avant tout à décrire la préparation et l'émission linéaire des messages – et le fait très bien – mais peu à la dimension circulaire des échanges dans le processus de communication avec les pièges et les impasses qu'il recèle. Je me réfère ici aux niveaux logiques de la communication, aux « doubles messages », aux situations paradoxales de « double contrainte » (cf. P. Watzlawick et al. *Une logique de la communication*, Seuil). De cet aspect de la communication découle l'importance de savoir décoder les messages ambigus, de « métacommuniquer » (communiquer sur la communication), voire de recourir à des tiers pour bénéficier d'un décodage approprié.
- **La démarche réflexive et le sens critique** : C'est ici une autre manière de dire « cultiver une approche scientifique de la réalité ». Il s'agit d'utiliser sa raison sans modération, de se remettre en question, de pratiquer le doute, la prise de distance, la décentration de soi et de ses certitudes. Que l'école se préoccupe de promouvoir cette attitude me plaît car il n'est pas habituel qu'elle figure explicitement en première ligne des qualités humaines.

Maintenant, une **remarque sur la forme** : les « descripteurs » de cette capacité transversale (comme les autres d'ailleurs) sont classés par rubriques et énumérés verticalement dans un ordre dont on ne sait pas s'il est celui du hasard ou s'il suggère une hiérarchisation des contenus. Comme cet ordre est souvent différent de celui que j'aurais choisi, mon impression sur la cohérence du message central s'en trouve parfois dévaluée. Ce serait mieux si cette énumération était disposée en ovale, comme c'est le cas dans la présentation des domaines disciplinaires au chapitre de la « compétence générale » où les diverses « composantes » sont en ovale (version navigation). Cette suggestion vaut aussi pour la présentation des autres Capacités transversales.

- **La pensée créatrice** : La créativité est une denrée précieuse dont tous les secteurs de la société auront un besoin vital dans le monde ultra-concurrentiel qui se développe sous nos yeux. Il s'agit d'un mode de pensée qualitativement différent (mais complémentaire) de celui qu'utilise la raison scientifique. Ici, l'esprit ne doit pas être limité à la simple recherche de son objectif : **il doit voir aussi ce dont il n'a pas besoin**. L'intuition est le mode de connaissance indispensable pour explorer des zones nouvelles. A retenir que c'est dans des équipes dont les membres sont réceptifs, coopérants et solidaires que les ressources créatives individuelles se fécondent le mieux. L'agressivité et l'ironie, par contre, ont le même effet sur l'inspiration que le froid glacial sur les frêles bourgeons d'un arbre fruitier. Ceci a son importance pour le climat à créer et à maintenir en classe.

- **Les stratégies et la réflexion métacognitive** : Cette dernière capacité ne me paraît pas se situer au même niveau logique que les autres. Je la perçois comme une sous-classe de la classe des démarches réflexives (résoudre rationnellement un problème), mais appliquée au secteur particulier d'une action à entreprendre, en l'occurrence construire sa méthode de travail et faire un choix professionnel. Est-ce à dire qu'il faille la supprimer ? Je ne le pense pas.

## 7. L'option socioconstructiviste

Tout l'édifice du PER repose sur une vision résolument moderne et, ce faisant, il se rattache clairement à une lecture socioconstructiviste des apprentissages. Mais cela n'est jamais dit explicitement, ce qui est probablement de bonne guerre dans le climat passionnel qui caractérise le débat actuel à propos de l'école.

L'option socioconstructiviste fait débat depuis les années 1990, avant tout dans les régions francophones, mais auparavant déjà aux Etats-Unis. Ce qui est presque devenu un dialogue de sourds entre deux camps antagonistes nous éloigne dangereusement du climat de sérénité dont a besoin l'école d'aujourd'hui pour faire face aux défis considérables qui sont devant nous.

Nous avons, d'un côté, le camp de la modernité, intellectuellement exigeant et socialement généreux, mais qui instrumentalise peut-être abusivement les thèses socioconstructivistes pour justifier des réformes que ce camp souhaite faire passer (l'enfant d'abord, le primat de la découverte sur l'enseignement, des compétences sur les connaissances, la suppression des redoublements et des notes, les cycles pluriannuels, etc.). De l'autre, nous avons le camp « républicain », qui se veut réaliste et refuse d'être considéré comme passéiste. Il veut juger les méthodes sur les résultats. Il veut un enseignement systématique, structuré, qui va du simple au complexe, qui use de stratégies comme le rappel des connaissances antérieures, faire un résumé, mémoriser, et qui propose un enseignement mettant les élèves au travail. La distance qui sépare ceux qui transmettent les connaissances de ceux à qui elles sont transmises est clairement affirmée.

Cependant, cet antagonisme souvent stérile, **me paraît de nature à pouvoir être dépassé**. C'est la raison pour laquelle je pense utile de donner brièvement mon point de vue sur le socioconstructivisme. Cette théorie n'est pas une doctrine ni, en soi, une démarche pédagogique. Ce n'est qu'une réponse – actuellement la meilleure – à la question générale : comment les humains apprennent-ils ?

La réponse que donne le constructivisme est aujourd'hui élevée au niveau de « loi » de tout apprentissage humain, laquelle dit simplement qu'un véritable apprentissage (pas une simple mémorisation) passe par une construction mentale de la part du sujet, une réorganisation des connaissances déjà en place et une nouvelle attribution de sens à l'ensemble. Sans cette activité, invisible mais intense, aucun élément nouveau ne peut être intégré. Au bout du compte, on n'apprend réellement que par soi-même. Le préfixe « socio » est ajouté car cette réorganisation mentale se produit souvent en étant confronté aux points de vue d'autres personnes. Le constructivisme combat en fait une représentation de l'apprentissage humain très ancienne, mais encore bien ancrée, où il se produirait comme un écoulement d'informations et de connaissances de l'esprit de l'enseignant vers celui de l'apprenant.

Je souhaite revenir sur le fait que le socioconstructivisme n'est pas une pédagogie et qu'il est peut-être abusif de s'y référer pour justifier scientifiquement une stratégie pédagogique plutôt qu'une autre. Par contre, bien compris, il a des implications didactiques majeures, dont celle-ci : nul ne peut effectuer la réorganisation des concepts et des représentations du monde à la place du sujet apprenant. Un enseignant ne peut que susciter cette démarche personnelle, lui donner du sens, l'étayer, la rendre plus rapide, plus sûre, moins décourageante. C'est le rôle de la pédagogie et des moyens d'enseignement. C'est le rôle des professeurs. Certains jeunes enfants accèdent rapidement à cette reconstruction purement mentale. La plupart, par contre, ont besoin d'agir sur le réel pour le comprendre. Du coup, les «moyens d'enseignement» s'élargissent. On passe progressivement des exercices à faire, des règles à mémoriser, des démonstrations, des résumés, à des matériaux que l'on peut manipuler, à des situations-problèmes (énigmes, décisions à prendre, expériences ou observations à réaliser, petits projets) qui exigent de trouver des solutions, dont résulte parfois une compétence nouvelle.

Mais ce serait une erreur de croire que tout processus d'apprentissage qui aboutit à l'acquisition d'une compétence doit obligatoirement passer par des mises en situation ludiques, par le travail de groupe, etc. ou qu'il serait stérile de chercher à transmettre des connaissances que l'élève devrait s'efforcer de comprendre et d'assimiler (au lieu de viser exclusivement l'activation de compétences). Les recherches entreprises jusqu'ici, tant sur le continent américain que chez nous, démontrent de manière peu contestable que, d'une manière générale, les pédagogies plutôt « traditionnelles » n'obtiennent – pour l'instant – pas de moins bons résultats et, à certaines conditions, en ont même de meilleurs avec les élèves moins doués ou en difficulté.

Ce qui revient à dire qu'il faut encore approfondir la recherche pour comprendre ce qui, en matière de pédagogie, fait réellement la différence quant aux résultats obtenus lorsqu'ils sont scientifiquement évalués. Pour ma part, je me risque à penser que les deux approches pédagogiques en question se déroulent dans des contextes différents. Pour les tenants de la pédagogie « traditionnelle », les procédures sont bien rodées, les enseignants se sentent légitimés par leur propre passé, soutenus par une majorité de parents, peu éprouvés par l'indiscipline des élèves d'aujourd'hui car ils se donnent les moyens de la contenir. Pour les tenants de la pédagogie « nouvelle », il s'agit souvent d'une orientation ressentie par les enseignants comme imposée, il leur revient d'inventer continuellement une pratique pas encore assurée et à laquelle ils n'ont pas été solidement formés (j'en parle ci-après), les parents épient leurs moindres dérapages et s'identifient de moins en moins avec cette école. Ces données tendraient à démontrer que pour l'instant ce n'est pas l'orientation théorique qui fait la différence mais plutôt les particularités des contextes dans lesquels s'exercent les diverses pédagogies.

Pour en revenir au PER, je pense qu'il est tout à fait possible, pour la plupart des enseignants, de fonder leur démarche pédagogique à partir du programme d'études tel qu'il est ici conçu, c'est-à-dire formulé avant tout en termes de compétences et d'« attentes fondamentales » (propres à la mouvance socioconstructiviste) tout en gardant la liberté de choisir les stratégies didactiques qui leur conviennent le mieux : traditionnelles, nouvelles ou mixtes. Idéalement, cette liberté devrait être une prérogative des établissements. On sait que disposer quasiment d'une carte blanche pour activer ses meilleures ressources est a priori très stimulant. Finalement, ce qui compte, c'est le résultat et **on ne devra pas lésiner sur la qualité des moyens d'évaluation.**

## 8. PER, élèves en difficulté, échec scolaire

Les nouvelles tendances en pédagogie ont été développées avant tout dans l'espoir de mieux prendre en compte les besoins des élèves qui rencontrent des difficultés, c'est du moins ce qui a été souvent mis en avant. L'introduction de cycles pluriannuels a notamment pour avantage de ne pas exclure un enfant qui ne suit pas la marche commune, lui laissant l'opportunité d'avancer et de se rattraper à son rythme.

Mais, le faisant, on court le danger de simplement « attendre que ça vienne ». Et si rien ne se passe, l'élève peut finir par vraiment décrocher et entrer progressivement dans le circuit fatal de l'échec. Je me permets de rappeler ici la différence fondamentale qui existe entre une « difficulté scolaire » (même grave) et l'« échec scolaire ». Face à une difficulté, ce qui est le propre de toute situation humaine, la plupart des acteurs mobilisent leurs ressources pour dépasser l'obstacle ou du moins pour en réduire au maximum les effets négatifs. Il en va tout autrement avec la situation d'échec. Lorsque cela se produit, la situation est caractérisée par l'abandon de la lutte, on baisse les bras, tout en faisant comme si tel n'était pas le cas. Ici, l'élève concerné ne s'engage plus, il renonce à prendre des risques – donc à apprendre – car pour lui la présence à l'école a perdu son sens, tout en demeurant une obligation. Il éprouve un sentiment d'impuissance et de marginalisation. Quant à l'enseignant, il se trouve confronté lui aussi à un lourd sentiment d'impuissance qui le conduit la plupart du temps à envisager l'existence d'une pathologie chez l'élève ou dans sa famille et à rechercher une solution thérapeutique. De leur côté, les parents pensent habituellement que l'enseignant ne fait pas son travail. Dans un contexte d'échec scolaire, tous les acteurs ont tendance à se protéger des accusations qui circulent de manière sous-jacente plutôt que de continuer à prendre des risques créatifs et de coopérer. Beaucoup d'énergies sont ainsi gaspillées.

La solution, bien sûr, est préventive. Il est urgent d'entraîner les enseignants à évaluer les compétences, car il faut identifier le plus tôt possible quel soutien apporter à certaines difficultés, suffisamment tôt pour empêcher que ne s'installe la logique de la fatalité. Mais gardons-nous de tout réductionnisme cognitiviste qui expliquerait tout par l'activation, pertinente ou non, du mécanisme intellectuel d'apprentissage. Chacun le sait, un enfant qui ne grandit pas bien, qui n'a pas confiance en soi, qui ne se sent pas intégré, aimé ou reconnu, a peu de chances de s'investir dans les apprentissages scolaires. Il s'agit donc de l'accueillir, d'établir la confiance et de signaler clairement que l'enseignant se battra jusqu'au bout – c'est-à-dire jusqu'au terme de son mandat – pour que cet élève travaille et obtienne des résultats.

Au niveau préventif, il faut aussi tenir compte des enfants issus de milieux sociaux dont la proximité avec la culture scolaire n'est pas naturelle. Il importe ici d'opérer une égalisation en transmettant à ces enfants non seulement des compétences mais aussi des savoirs, ceux que l'humanité a sélectionnés au cours de son histoire et qui fondent la complicité entre les milieux favorisés et le monde scolaire.

On peut retenir aussi l'intérêt que présente la solution de maîtres spécialisés d'appui – comme cela se fait en Finlande et en Valais – qui épaulent certains élèves en difficulté soit dans la classe elle-même soit à proximité de celle-ci.

Reste une interrogation : pourquoi beaucoup d'élèves en difficulté progressent-ils mieux – pour l'instant – dans l'enseignement traditionnel qu'avec la nouvelle pédagogie? Il se peut qu'un enfant immature et disposant de peu d'autonomie risque de se trouver insécurisé par

la confrontation systématique à des situations-problèmes, à des situations de groupe où brillent les meilleurs. Ce qui ne justifie pas qu'on l'en retire complètement. Par contre, un enseignement plus systématique, structuré, qui va du simple au complexe, fondé davantage sur la mémorisation par le rappel régulier des notions à apprendre, ceci notamment dans le cadre d'exercices à effectuer, tout cela donne probablement le sentiment « d'avoir au moins retenu quelque chose », en attendant que vienne le jour où on l'aura vraiment compris. Cette hypothèse demande vérification.

## 9. L'appropriation du PER par les enseignants

Par les importants travaux qui ont présidé à l'élaboration du PECARO, travaux qui ont réuni beaucoup d'enseignants de toute la Suisse romande, l'essentiel du PER a déjà une certaine existence publique. Mais il s'agira dorénavant de le diffuser à tous les intéressés et, surtout, de créer un contexte de large adhésion, d'abord dans le milieu scolaire puis au sein de toute la population. Et pour cela, il faut faire tomber le mur d'hostilité contre les nouveautés scolaires qu'il s'est élevé depuis quelques années. Comme les enquêtes PISA l'ont montré, ce sont les systèmes scolaires pacifiés, ceux qui ont la confiance des citoyens, parents, élèves et enseignants, qui sont les plus efficaces.

### a) Concernant le contenu du PER :

- 1) Si possible, améliorer le texte du PER pour lui donner un aspect moins technocratique et plus avenant pour la personne qu'il est censé accompagner sur le terrain.
- 2) Donner des garanties concernant les savoirs fondamentaux, en particulier la lecture, l'orthographe, le calcul, qui bénéficieront d'une attention spéciale pour que le niveau général des acquis soit tiré vers le haut.
- 3) Donner des garanties concernant l'attention prêtée aux élèves défavorisés et/ou en difficulté.
- 4) Montrer le caractère intangible des objectifs fixés et des « attentes fondamentales » ainsi que la rigueur qui présidera aux diverses évaluations, notamment d'établissement. Concernant l'évaluation de l'élève, il s'agira avant tout d'informations précises sur sa méthode d'apprentissage et ses acquisitions plutôt qu'un chiffrage de ses difficultés. Souligner, par contre, la souplesse concernant le choix des stratégies pédagogiques.

### b) Concernant la forme de la transmission, tenir compte des expériences plus ou moins négatives dans divers pays où des innovations scolaires ont été introduites durant la dernière décennie :

- 5) Le texte du PER ne doit pas arriver froidement à chaque enseignant par la poste ou pire être découvert dans la presse ! Il doit faire l'objet d'une présentation empreinte à la fois de solennité et de bonne humeur, peut-être par le directeur d'établissement entouré de collaborateurs qui ont approfondi certains aspects du plan d'études. Eventuellement, en présence de l'inspecteur. Pour commencer, une journée entière devrait être consacrée à l'information et aux échanges. La chose à éviter, c'est d'inviter un spécialiste en sciences de l'éducation. Les gens du terrain n'ont pas besoin de chercheurs qui débitent des certitudes avec autorité mais de personnes expérimentées, éclairées, optimistes mais capables de doute. Des gens qui sachent écouter avant de savoir trop bien parler, des gens capables de mettre en avant des concepts concrets plutôt que de se mettre eux-mêmes en avant.

6) Ne pas transmettre le PER comme un dogme auquel on aurait l'obligation d'adhérer, mais inviter les enseignants à se joindre aux changements de notre époque sans pour autant renier le passé. Éviter une rhétorique trop affirmative et excessivement sûre d'elle-même. Le moment est venu de rendre l'école à la population et de la retirer des mains de savants qui eux-mêmes souvent ne savent pas enseigner, en tout cas pas selon le modèle qu'ils préconisent. Les réformateurs croient que leurs innovations changeront les écoles, mais il est important de reconnaître que les écoles modifient les réformes. Plutôt que de regarder ces mutations sur le terrain comme un problème à éviter, on pourrait les envisager comme une vertu potentielle, une « hybridation » qui tient compte des besoins et des savoirs locaux. L'unité idéale pour construire les ajustements nécessaires me paraît être l'établissement scolaire. Un établissement constitue une communauté éducative au sein de laquelle l'abstraction de la réforme rencontre des gens, les enseignants, les élèves et, un peu à la lisière mais déterminants, les parents.

7) Concernant la référence au socioconstructivisme, reconnaître sa présence en filigrane au travers de tout le PER et expliquer sa pertinence reconnue comme théorie de l'apprentissage humain. Cela implique certains changements de perspective – par exemple, que ce qui compte dorénavant c'est **ce que les élèves ont compris plutôt que ce qui leur a été enseigné** – sans pour autant imputer à ce seul changement de paradigme toutes les nouveautés contenues dans la réforme. Il faut faire de la place au socioconstructivisme mais ne pas lui donner toute la place !

8) Annoncer que d'importants efforts seront entrepris pour mettre en œuvre un approfondissement de la formation de base et de la formation continue des enseignants, ce qui devrait entraîner une revalorisation de leur profession. Lors de leur formation, les enseignants ont besoin de pratique, de conseils, d'échanges à tous les niveaux concernant les expériences vécues. Il n'est pas inutile de rappeler qu'enseigner est un travail qui se déroule en général " porte fermée ", sous le seul regard des élèves. Si bien qu'on ne voit jamais ce qui se passe réellement. On sait qu'un observateur étranger dans une salle de classe en modifie les transactions. Dans l'intérêt de la formation, il faut rompre ce mystère en utilisant les moyens techniques qui permettent une vraie supervision (caméras, miroirs sans tain, etc.). On verra à cette occasion qu'entre ce qu'un enseignant croit faire et ce qu'il fait réellement l'écart peut être considérable. Et l'on pourra réellement étudier les interactions, les analyser dans toute leur complexité, observer *de visu* la co-construction de la réussite ou de l'échec.

9) Dans un deuxième temps, il incombera aux enseignants eux-mêmes d'informer les parents sur le PER et sur les orientations prises par leur établissement scolaire. Il conviendra de les impliquer dans les projets en cours, de rechercher leur adhésion ainsi que leur soutien actif

## 10. Conclusion

Au terme de ce périple très particulier au cœur de la pédagogie de demain, je souhaite remercier les autorités de l'instruction publique de Suisse romande pour la confiance qu'ils m'ont témoignée en me confiant ce travail.

N'étant pas un spécialiste des programmes de formation, j'ai dû me documenter et, le faisant, j'ai découvert encore davantage combien je n'étais pas complètement à ma place ici dans la position de l'expert.

Je félicite les personnes qui ont échafaudé le PER, ce monument si remarquable – en dépit des critiques que j'ai formulées de-ci de-là - et leur signale qu'à certains moments je me suis pris à regretter de ne pas faire partie des élèves qui profiteront de la nouvelle école qui se profile entre les lignes.

Icogne, le 31 mai 2008