



Article professionnel

Article

2022

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Éduquer, scolariser, enseigner : quoi de spécifique en Suisse romande ?

Bolomey, Olivier; Veuthey, Carole

How to cite

BOLOMEY, Olivier, VEUTHEY, Carole. Éduquer, scolariser, enseigner : quoi de spécifique en Suisse romande ? In: Educateur, 2022, n° 7, p. 7–8.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:164664>

(...) créer des conditions favorisant le développement des compétences à travers des situations vécues et expérimentées par l'enfant. L'acte éducatif est ainsi conçu dans le but de lui faire acquérir de l'autonomie pour vivre et évoluer harmonieusement dans la réalité sociale de son époque.



Pestalozzi (1746-1827) était «le père de la pédagogie moderne et de l'éducation populaire». En effet, si Rousseau a rêvé l'éducation, l'esprit d'*Émile* sera incarné dans les expériences de Pestalozzi. Celui-ci ne se contente pas d'observer l'enfant, mais souhaite à travers ses études menées au Neuhof, à Stans, à Berthoud puis à Yverdon, dégager des «lois éternelles, inextinguibles et inaltérables qui, dans la constitution de l'homme, sont à la base de la nature dans son développement» (Pestalozzi, 2009, p.31). Celles-ci lui permettent d'élaborer une méthode qui tient compte à la fois de l'accomplissement de l'individu et de sa formation afin de le rendre matériellement indépendant et de répondre à ses besoins. Sa méthode est une pédagogie du cœur (affect), de la tête (pensée) et de la main (action). Le pédagogue d'Yverdon veut avant tout créer des conditions favorisant le développement des compétences à travers des situations vécues et expérimentées par l'enfant. L'acte éducatif est ainsi conçu dans le but de lui faire acquérir de l'autonomie pour vivre et évoluer harmonieusement dans la réalité sociale de son époque.

Maria Montessori (1870-1952) préconise également l'observation des enfants et une approche qui tient compte de leur développement global pour répondre à leurs besoins sociaux, affectifs et psychiques. L'expérience et

l'expérimentation sont au cœur de sa pédagogie. Elle valorise le renforcement de l'autonomie, une éducation sensori-motrice, soutenue par des mises en pratique dans des situations de la vie quotidienne qui permettent à l'enfant de développer et d'acquérir des compétences. Cependant, toute activité pratique est aussi au service de l'intégration d'attitudes, tels que le sens des responsabilités et de l'autodiscipline qui participent à la construction de la personnalité. «La discipline est une chose très élevée. On ne peut l'obtenir que par le perfectionnement de l'individu (...)» (Montessori, 1927, p.111)

Pour créer un environnement qui répond aux besoins et aux intérêts des plus jeunes, qui leur permet de vivre des expériences et d'évoluer en êtres responsables, Montessori conçoit et développe du mobilier et du matériel didactique favorisant la manipulation, l'abstraction et le développement des cinq sens.

En analysant quelques traits caractéristiques des doctrines pédagogiques de ces trois pédagogues issus de cultures et d'époques différentes (Suisse romande au XVIIIe siècle, Suisse alémanique au XIXe siècle, Italie au XXe siècle), force est de constater que d'une part, ils et elle s'intéressent au développement des capacités naturelles de l'enfant en l'encourageant à être actif·ve, en entraînant ses activités manuelles et son esprit critique dans le but de le préparer à son futur d'adulte responsable et indépendant. D'autre part, ils et elle mettent l'accent sur une relation pédagogique bienveillante au cœur de laquelle le bien de l'enfant, le respect de son rythme, de ses besoins et de ses intérêts sont centraux. Pourtant, Rousseau s'intéresse particulièrement à l'être global et social; Pestalozzi veut doter l'individu de compétences lui permettant d'être indépendant et Montessori en appelle au perfectionnement de la personne. Tous trois laissent ainsi des traces pédagogiques nuancées en Suisse. Le Plan d'études romand considère l'élève comme un être global qui doit développer des compétences individuelles et sociales; le *Lehrplan 21* met l'accent sur le développement individuel de l'enfant et préconise un système intégratif tenant compte du rythme de chacun·e. Au Tessin, l'éducation affective, le respect de soi, l'autonomie et la socialisation sont au cœur du programme. Ainsi, si les doctrines pédagogiques de Rousseau, Pestalozzi et Montessori semblent influencer durablement les projets éducatifs en Suisse depuis le XVIIIe siècle, les sensibilités culturelles actuelles en intensifient et en modulent différemment les grands principes.

Bibliographie

Montessori, M. (1927). *La Discipline et la Liberté, Pour l'Ère Nouvelle, revue mensuelle d'Éducation Nouvelle*, 29, 111-113.
Pestalozzi, J.-H. (2009). *Le Chant du cygne*. Paris: Fabert. Coll. Pédagogues du monde entier.
Rousseau, J.-J. (1992). *Émile ou de l'Éducation*. Paris: Bordas.

Éduquer, scolariser, enseigner: quoi de spécifique en Suisse romande?

L'école romande actuelle n'est-elle pas allée trop loin dans la rigidification de la forme scolaire entraînant toujours plus de pression sur les enseignant·es, les élèves et leurs familles?

Les difficultés observées dès le début de la scolarité semblent aller dans ce sens.

Et si le modèle suisse alémanique nous aidait à sortir de ce cercle vicieux?

Les racines des spécificités actuelles

Au tournant du XVIIIe siècle, les expériences conduites par Pestalozzi et ses disciples influencent les premiers jardins d'enfants, mais ne sont pas reprises dans les projets d'écoles obligatoires mis en œuvre par les cantons romands. En revanche, les projets de réformes en Suisse romande sont davantage influencés par le modèle d'instruction nationale porté par les philosophes français, tel Condorcet. En effet, différents changements politiques – et scolaires – ont lieu tout au long du XIXe siècle, à l'instar des radicaux qui ajoutent à l'école romande la fonction d'initier les élèves aux valeurs républicaines. Par exemple, dans le canton de Vaud, la loi scolaire de 1834 modifie le programme d'enseignement et taille la part belle au français, ainsi qu'à l'instruction civique et à l'histoire suisse.

De nos jours, que reste-t-il de cette période charnière pour les écoles romandes? De notre point de vue de formateur et formatrice, les systèmes scolaires romands restent centralisés et hiérarchisés. De plus, les contenus dispensés sont, comme dans d'autres pays francophones, orientés sur les savoirs et l'apprentissage de connaissances, alors que, dans les pays du nord de l'Europe, ainsi que dans les cantons alémaniques, on insiste plus sur les savoir-faire, l'autonomie et la mise en projet des élèves. Enfin, les notes et la sélection sont très présentes dans la culture scolaire romande et de ce fait déterminent fortement les pratiques enseignantes.

Un pays, deux écoles

L'importance des premiers apprentissages sur la suite de la scolarité a été largement démontrée par de nombreux travaux, mais les pays diffèrent dans leur manière de prendre en charge l'éducation des jeunes enfants (Viriot-Goedel et al., 2007). Certains privilégient une vision globale du développement, un encadrement adapté aux besoins de l'enfant et faisant confiance à ses potentialités.

D'autres mettent l'accent très tôt sur la préparation aux apprentissages disciplinaires pour viser la réussite scolaire du plus grand nombre. On retrouve cette distinction dans notre pays où ces deux cultures éducatives cohabitent. Du côté alémanique, l'accueil des jeunes enfants se fait au *Kindergarten*, avec un programme éducatif mettant l'accent sur l'autonomie, la découverte et le jeu, alors que du côté romand, les enfants se retrouvent très tôt sur les bancs de l'école pour apprendre à lire et à compter et combler ainsi, le plus rapidement possible, les manques résultant de l'éducation familiale.

Suite aux résultats peu encourageants de plusieurs évaluations, dont ceux des enquêtes PISA, la Suisse a fait le pas, en 2007, d'une plus grande harmonisation de la scolarité entre les cantons de manière à faciliter la mobilité intercantonale et à favoriser une meilleure intégration des enfants, quelle que soit leur provenance, dès les premières années de scolarité. Cette décision ayant abouti à l'acceptation du concordat HarmoS dans tous les cantons romands en 2010, plusieurs changements importants en matière de politiques éducatives ont vu le jour: l'obligation scolaire à quatre ans, le rattachement de l'école infantine à l'école primaire, l'arrivée d'un nouveau plan d'études (PER) intégrant les deux premières années de scolarité; la diffusion de nouveaux moyens d'enseignement romands (MER).

Au-delà des grandes intentions: les pratiques enseignantes

Ces changements ne sont pas que structurels, ils ont aussi un impact au sein de la classe, sur les pratiques d'enseignement et sur les pratiques évaluatives qui en découlent. On observe depuis plus d'une dizaine d'années, en Suisse romande, mais aussi dans les pays francophones voisins, une primarisation des pratiques dès l'entrée à l'école, avec une focalisation sur les apprentissages cognitifs et langagiers, au détriment du jeu, de la

socialisation et du développement affectif. Par exemple, dans les cantons romands, on observe que les élèves sont évalué-es de plus en plus tôt et de manière toujours plus standardisée et décontextualisée dès les premiers degrés, alors que le discours officiel prêche toujours une évaluation formative (Veuthey & Marcoux, 2016).

Ce qui vaut pour l'école première s'observe aussi dans les plus grands degrés. On est bien loin de l'évaluation formative qui avait le vent en poupe dans les années 1990 et qui a été largement prônée par la rénovation genevoise ou la réforme EVM (École Vaudoise en Mutation). L'évaluation certificative et informative a depuis pris le dessus, ce qui se traduit pour les élèves par un enchaînement d'épreuves standardisées, d'activités-bilan, de tests divers. L'importance accordée à la mesure des acquis entraîne dans son sillage une potentielle régression de l'enseignement vers des pratiques plus frontales, moins interactives, valorisant moins le développement de l'autonomie qu'une forme de conformisme aux attentes de l'enseignant-e et plus largement de la société compétitive actuelle. Ainsi, on assiste à une forme de contradiction entre le PER, prônant un apprentissage de compétences et de capacités transversales plutôt larges – telles la communication ou la démarche scientifique – et les évaluations réalisées dans de nombreuses classes testent majoritairement les aspects formels des disciplines enseignées – orthographe, connaissances apprises par cœur, etc.

Les moyens d'enseignement (MER) influencent également les pratiques pédagogiques. En effet, ils jouent parfois un rôle central en classe à tel point qu'ils peuvent être associés à un curriculum caché. Certains moyens préconisés dans les cantons romands, directement importés ou adaptés de l'école républicaine française, ne laissent pas beaucoup de souplesse à l'enseignant-e. Ils sont souvent «clef en main» et proposent une planification qu'il faut suivre pas à pas si l'on ne veut pas perdre les effets bénéfiques de la méthode.

Expériences formatrices de l'autre côté de la Sarine

Dans le cadre de la formation à l'enseignement en Suisse romande, les étudiant-es font un stage dans une classe primaire de Suisse alémanique. Malgré une certaine appréhension au départ, leurs retours sont unanimes. Cette expérience leur a permis de découvrir une autre organisation des écoles, une autre conduite de classe et surtout de nouvelles approches pédagogiques et didactiques. Les classes flexibles et la pédagogie de projet sont des dispositifs très prisés par les enseignant-es tout au long de la scolarité primaire. De ce côté-ci de la Sarine, on trouve aussi des enseignant-es pratiquant la pédagogie coopérative, l'école en forêt ou d'autres projets pédagogiques. Cependant, ces pratiques restent minoritaires ou alors moins visibles ou moins valorisées par le système. La disposition de la classe romande, souvent organisée avec

des pupitres alignés face au tableau noir, favorise davantage le travail individuel et le cours dialogué, dans lequel l'enseignant-e mène les échanges, que la collaboration, voire la coopération entre élèves.

Quelques pistes d'action pour l'avenir

Tout d'abord, une diminution du formalisme de l'organisation scolaire (comme la «primarisation» des premières années de scolarité) et de la centration sur des contenus disciplinaires peu adaptés aux enjeux du XXI^e siècle, permettrait à l'école de s'ouvrir à d'autres formes d'enseignement/apprentissage. En effet, comme l'indiquent de nombreuses recherches, il est important de développer l'autonomie des élèves, afin de les motiver à entrer dans les apprentissages et à soutenir ceux-ci sur le long terme. En ce sens, le guidage de l'enseignant-e, rendant explicites les stratégies d'apprentissage, permet l'accompagnement des élèves dans la progression des activités.

Parmi ces pistes pédagogiques, les approches influencées par les pédagogies de projet – telle la perspective actionnelle en langues étrangères – sont intéressantes. Elles ont en commun les éléments suivants: centration sur l'activité de l'apprenant-e, implication personnelle des élèves, importance de la dimension collective dans la construction des connaissances. Par exemple en didactique des langues étrangères, on place les élèves dans un projet concret de communication, lorsqu'ils et elles écrivent une lettre à un-e correspondant-e en Suisse alémanique. Cette approche permet de donner du sens aux apprentissages, car les tâches actionnelles réalisées par les élèves ont un lien avec le monde réel (Bolomey & Samin, 2017).

Ces exemples de pratiques nous semblent prometteurs, car elles permettent de pousser les murs de l'école en l'ouvrant sur le monde extérieur, de décloisonner les disciplines en tissant des liens entre elles et ainsi contribuer au développement de l'esprit critique des élèves. Ainsi, nous rêvons d'une école romande davantage libératrice et moins normative.

Références

- Bolomey, O. & Samin, R. (2017). Was gibt es neues im Deutschunterricht in der Primarschule?: une mise en œuvre concrète de l'approche actionnelle à l'école primaire. *Babylonia: revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, 2/2017, 48-52.
- Veuthey, C. & Marcoux, G. (2016). Évaluation à l'école première: une clarification des objectifs scolaires porteuse d'échecs? In C. Veuthey, G. Marcoux & T. Grange (Eds.) *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation*. (pp.97-115). Louvain-La-Neuve: EME éditions.
- Viriote-Goeldel, C., Tazzouti, Y., Deviterni, D., Matter, C., Geiger-Jaillet, A. & Carol, R. (2007). *Préparer aux apprentissages fondamentaux: Étude comparée des performances obtenues par les élèves à l'issue de l'école maternelle française et du Kindergarten allemand*. In Actes du Congrès de l'AREF (Strasbourg, 28-31 aout 2007). Repéré à <http://aref2007.u-strasbg.fr/Acte255.html>

L'enfant au centre de l'école suisse alémanique

Influencé-es par Pestalozzi et la pédagogie réformée allemande, les enseignant-es de Suisse alémanique se concentrent sur l'enfant dans son développement individuel. Les professionnel·les doivent essayer d'aller chercher chaque enfant là où il ou elle se trouve, l'accompagner et le·la soutenir de manière ciblée et personnalisée.

Éduquer: le développement individuel de chaque enfant

Les ouvrages du pédiatre zurichois Remo H. Largo, *Babyjahre* (1995), *Kinderjahre* (2000) et *Jugendjahre* (2011), sont encore aujourd'hui des références qui servent de guide éducatif à de nombreux parents en Suisse alémanique. D'un point de vue biologique, Largo montre que la succession des stades de développement est généralement la même chez tous·tes les enfants en bonne santé, mais que chaque enfant a sa propre feuille de route en ce qui concerne le moment où ces différents stades de développement se produisent. Selon Largo, les éducateurs et les éducatrices doivent comprendre l'individualité de chaque enfant, en tenir compte et le soutenir en conséquence.

Scolariser: la pédagogie de la diversité

Les vingt-et-un cantons alémaniques et plurilingues se sont mis d'accord sur un plan d'études commun: le *Lehrplan 21* (www.lehrplan21.ch). Ce dernier est composé de la manière suivante: le 1^{er} cycle comprend, selon les cantons, une ou deux années de *Kindergarten* ainsi que la 1^{re} et 2^e primaire. Dans la plupart des cantons, deux années d'école enfantine sont obligatoires à partir de l'âge de 4 ans. Toutefois, il reste quelques cantons dans lesquels la première année de *Kindergarten* reste facultative. Le 2^e cycle est composé de la 3^e à la 6^e primaire et le 3^e cycle de la 1^{re} à la 3^e classe du degré secondaire I. De manière générale, un-e enseignant-e garde ses élèves entre deux et trois ans, ce qui lui permet d'accompagner ces dernier-es dans leurs apprentissages sur une plus longue période.

L'élément clé du *Lehrplan 21* (LP21) est l'accent mis sur les compétences. De simples connaissances ne suffisent pas – les enfants doivent également pouvoir remobiliser ce qu'ils et elles ont appris, c'est-à-dire qu'ils et elles doivent acquérir des capacités et être prêt-es à les utiliser pour résoudre des problèmes variés. Outre les compétences disciplinaires, les compétences transversales revêtent une grande importance dans le LP21: les compétences personnelles (métacognition, indépendance, autonomie), les compétences sociales (capacité à coopérer, à gérer les



conflits et la diversité) et les compétences méthodologiques (capacité à verbaliser, à utiliser des informations, à résoudre des tâches/problèmes).

En Suisse alémanique, le jardin d'enfants s'appelle toujours *Kindergarten*. Ce dernier porte encore aujourd'hui les traces claires du pédagogue allemand Friedrich Fröbel (1782-1852), qui a ouvert le premier «jardin d'enfants» en Allemagne en 1840 et qui avait travaillé pendant plusieurs années en Suisse alémanique. Inspiré par Pestalozzi, Fröbel considère l'enfant comme un sujet actif et explorateur, qui découvre le monde par l'action grâce à des expériences variées, notamment sensorielles. Fröbel a également réalisé l'importance de l'apprentissage par le jeu qui correspond bien plus au jeune enfant que l'enseignement par la parole. Le jeu libre a toujours fait partie du *Kindergarten* et constitue également l'un des points forts du 1^{er} cycle du LP21: «Dans le jeu libre, les enfants peuvent choisir, initier et organiser leurs activités et y faire l'expérience de l'autonomie» (D-EDK, 2016, p.25). L'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques n'est pas au programme du *Kindergarten*. Toutefois, si certain-es élèves s'y intéressent, les enseignant-es leur proposent des tâches et un accompagnement approprié.

Les instruments d'évaluation cantonale, voire supracantonale qui existent dans certains cantons n'ont qu'un statut formatif. Les résultats ne sont donc pas convertis en notes, ni pris en compte dans le bulletin scolaire. Un entraînement pour ces évaluations n'est pas prévu afin