Zeitschrift: Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier

Herausgeber: Association pour l'Étude de l'Histoire du Mouvement Ouvrier

Band: 36 (2020)

Artikel: Un millier de parents questionnent l'école : l'enquête du Mouvement populaire des familles

Autor: Heimberg, Charles

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-880813

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 16.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

UN MILLIER DE PARENTS QUESTIONNENT L'ÉCOLE. L'ENQUÊTE DU MOUVEMENT POPULAIRE DES FAMILLES

CHARLES HEIMBERG

La publication en 1978 du petit livre *L'école en question*, résultat d'une enquête auprès d'un millier de parents de la part du Mouvement populaire des familles (ci-après MPF), marque un moment particulier de l'histoire de l'institution scolaire en Suisse romande[1]. Ce n'est pas encore tout à fait la fin des « années 68 », d'autant plus que, décidée en 1973, la démarche de consultation de ces parents s'est déroulée pour l'essentiel en 1975. Mais ce n'est pas non plus le temps de ce « grand retournement » qu'Amin Maalouf distingue dans l'année 1979[2], marquée notamment par l'émergence de l'ultralibérale Margaret Thatcher. Ce « premier pas dans la recherche d'une école telle que la veut le milieu populaire », pour reprendre les termes de la quatrième de couverture, constitue une expérience singulière et originale d'appropriation progressiste de la question scolaire. C'est un document d'une très grande richesse qui met en exergue toute une série d'enjeux et de problématiques concernant la scolarité publique. Et comme souvent dans ce domaine, il présente des aspects spécifiquement reliés au contexte de ces années, mais également d'autres, qui se sont posés et continuent de se poser d'une certaine manière sur une longue durée pour le mouvement social.

À une échelle internationale, ce document apparu en Suisse romande fait penser à des œuvres et à des pratiques progressistes qui l'ont précédé de peu, même si elles concernent des expériences pédagogiques et non pas des prises de parole de parents d'élèves. C'est le cas notamment, en Italie, de la pédagogie alternative de Don Milani avec

[1] Mouvement populaire des familles, *L'école en question : un millier de parents s'expriment*, Genève, MPF, 1978. Sur le MPF, voir aussi la contribution de Marie Métrailler dans ce volume.

[2] Amin Maalouf, *Le naufrage des civilisations*, Paris, Grasset, 2019.

ses élèves de l'école de Barbiana, en Toscane, incarnée par la *Lettre à une maîtresse d'école*[3]. Paru en 1967, cet ouvrage-manifeste écrit par de jeunes élèves défavorisés rendait compte d'une démarche collective débouchant sur une véritable critique sociale de l'école[4]. Un peu plus tard, en 1971, le film de Vittorio De Seta, *Journal d'un maître d'école*, donnait à voir une pratique pédagogique émancipatrice, impliquant cette fois des élèves de la banlieue romaine, en la mettant en scène sous la forme de quatre séquences tournées avec de vrais élèves, mais avec un acteur comme professeur. L'idée de l'auteur n'était pas de faire un film, mais de faire une école et de la filmer, comme le met en évidence la couverture de la récente édition en français de ce film et du livre qui l'accompagne[5].

La parution de l'ouvrage du MPF, en 1978, coïncide avec une période de transformation importante de l'enseignement public suisse romand, notamment dans le secondaire. Sur le plan structurel, les principes de la mixité des classes et de l'extension de l'enseignement post-obligatoire ont prolongé des modifications en cours de l'agencement du passage du primaire au secondaire. Les évolutions varient d'un canton à l'autre mais s'inscrivent dans une tendance générale, avec des manières différentes de concevoir la sélection et l'émergence de filières séparées en fonction de catégories d'élèves déterminées. Par exemple, à Genève, la création, en 1962, du Cycle d'orientation introduit une école secondaire commune de fin de scolarité obligatoire dédiée à l'orientation des élèves. Mais celle-ci ne peut pas éviter, compte tenu des rapports de force politiques, d'être structurée d'emblée avec des sections séparées résultant de fait d'une orientation préalable. En 1977, le canton de Genève adopte alors un article de sa loi sur l'instruction publique consacré aux finalités et objectifs de l'École publique, où il est notamment question de responsabilité, de discernement, de coopération, de solidarité et de lutte contre les inégalités de chances de réussite scolaire[6].

---

[3] *Lettre à une maîtresse d'école, par les enfants de Barbiana*, Paris, Mercure de France, 1968 (édition originale 1967).

[4] Voir à ce propos le récent livre de Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*, Bari-Rome, Laterza, 2017.

[5] Vittorio De Seta, *Journal d'un maître d'école. Le film, un livre, sur une idée de Federico Rossin*, Paris, L'Arachnéen, 2019.

[6] Cet article 4 de 1977 est devenu aujourd'hui l'article 10 dans lequel ont été ajoutées des mentions concernant le respect des choix de formation des élèves et les objectifs du développement durable. Voir www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_C1_10.html (consulté le 30 mars 2020, comme les références ci-après).

Cet article de loi, dont on trouve encore de très larges traces dans une déclaration en amont du récent plan d'études romand introduit récemment, a remplacé à l'époque un texte de 1940 beaucoup plus normatif. Dans ce contexte, son adoption a représenté une forme de mise à jour, de prise en compte de l'évolution de la société et de ce qu'elle attend de l'École publique[7].

Une œuvre collective

Le 16 novembre 1975, lors d'un congrès du MPF à Genève, une résolution sur le problème de l'école est adoptée. Elle fait suite à une série de réunions préparatoires ayant eu lieu au cours des six mois précédents. Elle constate notamment le caractère sélectif du système scolaire, pointant le fait qu'il « favorise et ne tient compte que d'une seule forme de culture, qui est celle des privilégiés, ignorant celle du milieu populaire ». Il ne transmet pas seulement des connaissances « mais modèle un certain type de comportement favorable au système économique en place ». Par ailleurs, les « relations parents-enfants » sont difficiles et anxiogènes. Enfin, les « méthodes pédagogiques traditionnelles maintiennent des rapports hiérarchiques et autoritaires empêchant le développement de la créativité et de l'esprit critique des enfants pour une éducation à la responsabilité ». À partir de ces constats, il est décidé de préparer un « livre blanc » (dont la couverture sera finalement rouge) visant à décrire la situation de l'école du point de vue des familles du milieu populaire et à proposer un projet d'« école nouvelle »[8].

L'ouvrage intitulé *L'école en question* résulte donc d'une opération large et originale de discussion collective qui a permis de mettre à jour les préoccupations, voire les inquiétudes, de parents de milieu modeste à l'égard de l'enseignement public, de la scolarité, des apprentissages et de l'avenir de leurs enfants. C'est une source très riche qui rend compte de préoccupations subalternes rarement exprimées d'une manière aussi organisée et explicite, rédigée en partie par des porte-parole, mais très largement aussi par l'ensemble de celles et ceux qui

---

[7] Voir Chantal Berthoud, *Le Cycle d'orientation genevois. Une école secondaire pour démocratiser l'accès à la culture. 1927-1977*, Gollion, Infolio éditions, 2016.

[8] Le texte de cette Résolution est reproduit à la page 137 de *L'école en question*. D'une manière un peu étrange, il est présenté comme une conclusion de l'ouvrage, comme si toutes les discussions, opinions et témoignages recueillis, ainsi que toutes les synthèses, n'avaient servi en fin de compte qu'à conforter ce qui avait été constaté d'emblée en 1975…

ont participé aux diverses discussions. Ses propos sont organisés en onze chapitres et problématiques dont il est intéressant d'énoncer la liste : devoirs à domicile ; notes ; punitions et discipline ; réactions des enfants face à l'école ; relations parents-enseignants ; programmes ; méthodes ; sélection et structures ; orientation professionnelle et apprentissage ; buts de l'école ; école et pouvoir politique.

L'ouvrage nous restitue d'une manière brute, par paragraphes, la parole des parents autour de ces questions. Les expressions sont présentées telles quelles et n'ont pas été réécrites. « Les réponses, les réflexions et opinions émises par les groupes » sont reproduites en caractères romains ; « les faits apportés par les parents à l'appui de leurs réflexions » le sont en italiques ; « les remarques, les interrogations, les constatations ou analyses élaborées par l'équipe qui a travaillé à la présentation de l'ouvrage » en italiques gras, le plus souvent dans des sous-paragraphes intitulés « Remarques » ou « Commentaires », ou dans des synthèses de fin de chapitre.

Avant d'examiner les contenus qui sont développés, replaçons-les dans la perspective des principaux enjeux qui caractérisent les débats sur l'École publique dans la société. Depuis qu'elle a été instaurée de manière générale et obligatoire, dans la seconde moitié du XIXe siècle, l'École publique s'est communément inscrite dans deux catégories complémentaires de finalités. La première est de nature économique et sociale et consiste à concevoir la scolarisation en fonction des besoins de formation considérés comme nécessaires pour assurer le développement et la stabilité à venir de la société. La seconde concerne l'accès à des savoirs rationnels susceptibles de rendre possible l'exercice des droits politiques dans un système de démocratie représentative. Bien sûr, en ce qui concerne l'École publique et son histoire, il y a toujours lieu de bien distinguer les discours des pratiques réelles. En outre, ces deux catégories de finalités concernent potentiellement le monde ouvrier et les milieux populaires en termes d'émancipation, et donc d'une manière positive, soit dans le sens d'une promotion sociale et d'une formation critique. Mais rien n'assure qu'il en soit ainsi. Ces objectifs assignés à la scolarisation débouchent en effet sur des postures diamétralement opposées entre dominants et subalternes. Elles constituent les pierres d'achoppement d'un conflit politique fondamental et de longue durée qui concerne les pratiques de l'institution scolaire à l'égard des inégalités sociales : leur reproduction, leur exacerbation ou les tentatives de les limiter ; mais aussi les conceptions de l'apprentissage qui prévalent, donnant accès ou pas à une faculté

de discernement, entre des pratiques permettant aux élèves d'accéder à des savoirs par tâtonnements et expérimentations et des attitudes, centrées davantage sur la prescription, l'inculcation, voire le « bourrage de crâne ». En d'autres termes, il s'agit de savoir si l'École publique reproduit ou pas la société et ses inégalités sociales telles qu'elles sont ; si elle s'efforce de former ou pas des adultes, des citoyens, lucides et critiques, libres et capables de s'approprier un espace d'initiative dans leur vie en société.

Mais qu'en était-il pour des parents d'élèves des milieux populaires de Suisse romande il y a un peu plus de quarante ans ? Leurs préoccupations font-elles écho à la situation d'aujourd'hui et sont-elles inscrites dans les spécificités de ce temps ? Nous n'allons pas en rendre compte ici de manière exhaustive, mais seulement mettre en évidence quelques exemples et propos significatifs retrouvés dans *L'école en question* autour de quelques-uns de ses chapitres.

Les devoirs à domicile

La question des devoirs à domicile est évidemment l'une de celles qui relient le plus directement les parents à l'école de leurs enfants et il n'est pas étonnant de la voir apparaître en premier lieu. C'est d'abord le problème du temps passé pour ces tâches à la maison qui se pose. Mais les plaintes des parents sont parfois difficiles à gérer pour leurs enfants. « Après deux heures passées à faire ses devoirs, nous refusons que notre fils continue. Nous faisons un billet à la maîtresse pour le lui expliquer. [Le lendemain] il ne donne pas le billet et finit ses devoirs avant la classe » (p. 9). En outre, des enjeux d'inégalité sociale se posent rapidement dans ce domaine. Ainsi, « les enfants qui ne peuvent pas être aidés à la maison ne peuvent pas suivre en classe mais par contre, ceux qui sont suivis par leurs parents "rendent" mieux et suivent mieux » (p. 10). Cela vaut aussi pour les familles migrantes : « une enfant étrangère se fait réprimander parce qu'elle ne sait pas bien sa leçon : le père, qui est le seul à parler correctement le français, n'était pas là la veille pour l'aider » (p. 11).

Ce qui est révélateur, c'est de lire la crainte de certains de ces parents que leur enfant soit délaissé par l'enseignant à cause de leur engagement insuffisant à l'égard de ses devoirs. Mais cela n'empêche pas l'expression d'une certaine adhésion à l'égard du principe des tâches à domicile, et par là en particulier de la mémorisation. « Les devoirs permettent aux enfants lents de se maintenir au niveau des autres élèves », lit-on par exemple (p. 12). Même si la notion de « rabâchage »

est clairement dénoncée, comme l'absence de potentiel créateur dans les activités que les élèves sont menés à effectuer, les opinions des parents restent très diverses quant à l'idée de supprimer ces devoirs. Leurs réponses sont classées en trois catégories : pour ne pas les supprimer, pour ne pas les supprimer mais… et pour les supprimer. Quant à la synthèse finale, elle ne prend pas position formellement, mais elle émet de vives critiques à l'égard de ces devoirs.

Les notes

« Quand mon enfant récolte une mauvaise note après avoir bien travaillé, ça me fait mal pour lui » (p. 20), déclare un parent quand d'autres pointent l'inégalité des enfants devant les notes et la souffrance de ceux qui ne parviennent pas à en obtenir de bonnes. Les commentaires de celles et ceux qui ont préparé l'ouvrage soulignent d'emblée le malaise que suscitent les notes chez beaucoup de parents, et même le caractère anxiogène d'une pratique d'évaluation qui équivaut en réalité à une « attitude de non-compréhension » à l'égard des enfants (p. 21). Le principe de l'attribution par les parents d'une récompense pour une bonne note est mis en discussion. Parmi les arguments qui s'y opposent s'exprime l'idée que la récompense vaudrait la punition, l'une et l'autre n'étant « données que par rapport au résultat obtenu, non en fonction de l'effort fourni, ni simplement en fonction des capacités propres de l'enfant » (p. 21). Mais certains parents s'y montrent plus favorables, d'une manière qui peut être nuancée : « l'essentiel est que l'enfant soit encouragé mais non motivé par la récompense » (p. 22), en soulignant parfois l'intérêt de récompenses collectives plutôt qu'individuelles.

Sur le fond, il est relevé que « le système d'appréciation défavorise les enfants faibles, ceux qui ont un développement plus lent, qui doivent fournir des efforts de concentration plus grands que les élèves doués, mais n'en sont pas moins intelligents » (p. 23). Ainsi, c'est un système qui renforce le fait que les enfants soient inégaux, en termes de capacité et d'agilité. Cependant, les réponses et les commentaires insistent ici sur la personnalité de chaque enfant, sans relier ces différences à l'inégalité de leurs conditions sociales et culturelles. Ne se sentant pas assez encouragés, des élèves « se bloquent et ne cherchent plus à continuer leurs efforts. Ils se sentent inférieurs, s'acceptent ainsi, admettent ces inégalités » (p. 25). Le poids de ces carences, ou prétendues carences, est d'abord supporté par l'enfant lui-même. Et c'est un véritable esprit de compétition qui lui est insufflé, malgré le fait que

les notes peuvent paraître stimulantes puisque les élèves travaillent pour elles.

Les constats des parents sont souvent critiques. Même si elles sont sans doute un stimulant pour les bons élèves, les notes provoquent notamment « une forme de solidarité dans la tricherie », « des blocages affectifs et complexes », « la jalousie et une mauvaise ambiance dans la classe » et même « la soumission au maître ». Elles « apparaissent comme un obstacle au développement harmonieux des enfants ». Plus grave encore, « par ce biais, on fait entrer l'enfant dans le système du patron, système basé sur le chantage, la compétition ». Ainsi, « les notes forment des gens qui n'hésiteront pas à marcher sur les autres pour arriver au but » (p. 29).

Faut-il dès lors supprimer ces notes ? Des avis contradictoires de parents sont exprimés, mais ceux qui souhaitent leur suppression sont plus nombreux. Quant à la question de savoir par quoi les remplacer, elle donne lieu à des développements autour de la notion d'« appréciation », dans une acception qualitative.

> Il ne faudrait pas seulement qualifier l'enfant sur son savoir, sur les résultats effectifs de son travail, sur ses capacités intellectuelles. Mais tenir compte de son caractère, de son application au travail, chercher à développer ses dons d'imagination, de création [...] Tout un ensemble de parents aimeraient autre chose, mais disent qu'ils n'arrivent pas à imaginer quoi que ce soit pour mettre à la place. On se heurte au manque d'imagination que l'école a créé. (p. 31)

Les commentaires finaux du chapitre se font plus incisifs parce qu'ils émanent de protagonistes qui ont conscience de la dimension politique et sociale de ce qui se joue autour des notes : « quand quelqu'un se sait testé, sanctionné, étalonné, soupesé, évalué, il adapte son comportement aux normes de cette évaluation, il "s'écrase". » Il en résulte une discrimination entre des élèves brillants et "ratés" qui « crée un complexe qui finit par diviser les enfants en deux groupes : les dominants et les dominés ». En fin de compte, « le système des notes n'est pas accidentel. Il s'inscrit dans une structure globale : l'un des piliers de l'école actuelle » (pp. 31-32).

Punitions et discipline

> Souvent, pour la faute d'un seul, on punit toute une classe. Cela ressemble à certaines pratiques utilisées pendant la guerre : pour un soldat tué,

> on fusille les otages ! La punition collective provoque le malaise, nous pensons à l'injustice causée à un certain nombre d'élèves. » (p. 33)

À l'égard des punitions, le ton général est plutôt à la critique. Toutefois, beaucoup d'observations se réfèrent à une amélioration possible d'un principe, la punition, qui n'est pas forcément remis en cause en tant que tel. En effet, les punitions sont souvent idiotes, avec des mots ou des phrases à recopier. Or, « les punitions doivent être constructives, par exemple : préparer une leçon, conjuguer un verbe, apprendre un livret. Elles doivent améliorer le comportement d'un enfant » (p. 36). Plus encore que pour les notes, cette question suscite des opinions très diverses et révèle la présence d'un certain conservatisme dans les milieux populaires, probablement aussi sous l'effet de rapports de domination qui sont ressentis face à l'institution scolaire et face à l'enseignant ou l'enseignante. Quant à l'enfant, il subit parfois des punitions inacceptables qui produisent de l'humiliation et vont même dans certains cas jusqu'à de mauvais traitements : sparadrap sur la bouche, mise au coin à genoux, etc.

Cela dit, pour ceux qui considèrent que « l'abolition complète des punitions ne paraît pas possible », dans quelle mesure en existerait-il des acceptables ? Les quelques opinions allant dans ce sens expriment parfois des idées singulières, comme celle de préférer la punition collective pour éviter que seul son gosse soit mis en cause (p. 37). Dans un cas singulier de déploration, à propos d'un garçon puni qui a dû se rendre à une leçon de couture, ce qui « pour un garçon [serait] presque déshonorant », l'équipe qui a préparé l'ouvrage se permet d'intervenir : « trouverait-on également "presque déshonorant" qu'une fille se rende à la leçon de travaux manuels des garçons ? » (p. 38)

Ce thème de la discipline à l'école, évoqué parfois par extension au sein de la famille, donne lieu à des affirmations pédagogiques qui tiennent certes compte des conditions de travail dans des classes surchargées, mais qui regrettent surtout la persistance d'une « instruction traditionnelle [...] basée sur l'autorité et la discipline. L'idée qu'« une discipline librement consentie par les élèves » puisse être efficace est exprimée. Mais la réplique est ferme.

> La discipline devrait être une question d'échange, de respect – respect des autres, respect du matériel. Il faut rendre les enfants responsables, par des explications, des discussions, montrer par exemple l'importance du silence pendant une leçon. Il est important de motiver les enfants afin qu'ils trouvent plaisir et intérêt au travail ; alors plus besoin de faire de discipline, donc plus de punitions. (p. 43)

La question de la discipline, qui interroge en même temps celle de la motivation des enfants et élèves, met en jeu des valeurs fondamentales, celles qui relèvent du rendement et de la compétition individuelle s'opposant à celles qui font que « la vie est autre chose » : « la créativité, la responsabilité, la mise en valeur des possibilités, des qualités d'autrui, la collaboration » (p 44).

En concluant ces trois chapitres, les coordinateurs de l'ouvrage prennent un peu de hauteur et expriment un certain malaise : « les structures répressives – devoirs, notes, punitions – sont absurdes et inhumaines » et les parents en souffrent. D'un côté, « ce qui fait la force des masses populaires, c'est la possibilité de bloquer le système capitaliste par leur nombre, leur organisation, la qualité de leur analyse ». De l'autre, les parents adoptent des structures qui sont objectivement au service de l'idéologie en complétant à la maison le rôle répressif de l'école (pp. 44-45). Cette notion d'« idéologie dominante » donne encore lieu à une note de bas de page qui la désigne comme l'ensemble « des idées, des valeurs et des doctrines qui caractérisent une époque et qui conduisent les individus – chaque individu, mais aussi les associations qui les réunissent – à s'y soumettre ». C'est la « classe dirigeante » qui « parvient à imposer une telle idéologie [...] tout en dissimulant le rapport de force qui est à son origine et les avantages qu'elle en retire ».

Des propos d'élèves

Un chapitre de l'ouvrage est consacré aux « Réactions des enfants face à l'école » et il est particulièrement intéressant puisqu'il leur donne la parole. On y lit sans surprise que ces élèves n'aiment pas toutes les matières, et pas non plus tous les enseignants, et ce même à l'école primaire. « L'école, c'est assez bien, mais je trouve qu'on doit trop travailler, on a beaucoup de choses à faire, et souvent on n'arrive pas à finir. » « J'aime bien l'école, l'observation, les mathématiques modernes et les calculs, aussi les vocabulaires, mais la dictée, j'aime pas tellement. » « L'école, nous ne l'aimons pas toujours, pas beaucoup. Ça dépend de l'humeur et de l'énervement de la maîtresse, et c'est souvent, alors les punitions pleuvent. » (p. 47)

Dans les premières classes du secondaire, le fait qu'il faille trop travailler à l'école est également exprimé. Mais certaines critiques vont plus loin. « Mon école ne laisse pas assez d'initiative aux élèves. Ils doivent trop souvent se plier au maître sans raison valable. Les "chouchous" des professeurs ne devraient pas exister. Il y a trop

d'élèves dans une classe. La lecture de livres intéressants n'est pas assez imposée. Beaucoup d'enseignants n'approfondissent pas assez le sujet. » (p. 49)

Cet élève de 15 ans « pense que tout vient du professeur. Un maître qui fait ce travail parce qu'il est obligé de gagner sa vie et qu'il s'est fait un programme qu'il va suivre chaque année n'est pas un prof qui attire les élèves. Par contre, avec un maître qui improvise ses leçons tout en suivant le programme et qui s'intéresse aux problèmes des enfants, les cours vont être beaucoup mieux suivis et ce ne sera pas une corvée de passer ces jours à l'école. » (pp. 53-54)

Bien sûr, ces propos sont individuels et leur représentativité est toute relative. Chacun d'eux mériterait d'ailleurs une analyse fine de tous les problèmes qu'il soulève, notamment autour de la relation pédagogique, de sa complexité propre à toute relation humaine et du fait qu'elle dépend à la fois des contenus enseignés et des manières de les enseigner.

Après des résumés d'autres propos d'enfants mettant en évidence les bons et les mauvais côtés de l'école, et le résumé d'une enquête « parents-enfants » effectuée auprès d'une dizaine de familles, des commentaires finaux tentent une synthèse de ces propos d'élèves en soulignant avec dépit que les « bons côtés » de l'école qui sont le plus souvent cités sont les vacances et les récréations. En même temps, les expériences positives décrites au sein de la classe apparaissent comme peu nombreuses. Ainsi, la spontanéité et l'imagination ne sont guère développées dans la mesure où « il semble que l'école conditionne l'enfant de telle sorte que, au lieu de lui "ouvrir l'esprit", elle le rend complètement dépendant d'elle […] » (p. 61). Le constat, on le voit, est assez pesant.

Les programmes et les méthodes

Les observations de parents à propos des programmes scolaires, et donc des contenus d'apprentissage, sont généralement brèves. C'est d'abord une grande distance qui s'exprime, voire un sentiment d'incompétence, mais aussi chez certains la volonté d'être consultés et de ne pas se voir tout imposer. S'ils participaient à l'élaboration de ces programmes, certains feraient en sorte que tous les enfants puissent apprendre les mêmes contenus quand d'autres développeraient des programmes plus individualisés, convenant à chaque enfant. Dans un cas comme dans l'autre, c'est l'idée d'une école qui s'adresse à tous les enfants par tous les moyens possibles en ne négligeant aucun

d'entre eux qui s'exprime. Mais là, il est déjà davantage question de méthode que de programme.

Les propositions de suppression de contenus tiennent en trois lignes, alors que des ajouts sont évoqués dans les domaines de la culture et de la créativité. En outre, des branches comme « histoire, géographie, sciences naturelles, etc., pourraient être divisées en deux parties : l'une où l'on apprendrait les généralités, l'autre où l'on entrerait dans les détails, cette deuxième partie étant à option » (p. 82). Cette notion de cours à option est invoquée à la fois pour ouvrir les choix de contenus possibles et pour tenir compte des différents rythmes et capacités des élèves. Mais la critique des contenus existants est aussi bien présente.

> Les programmes scolaires sont faits de façon rassurante. Par exemple, les manuels d'instruction civique présentent une démocratie où tout fonctionne à merveille, où les autorités sont respectées et ignorent totalement les groupes de pression. Les manuels d'histoire exaltent les qualités de nos ancêtres (il n'y en a point comme nous) et l'amour de la patrie. Si les enfants ont besoin de se sentir en sécurité, il semblerait préférable qu'ils soient progressivement au courant des réalités de l'existence. (p. 84)

La société de consommation n'est pas analysée et les enfants ne sont pas sensibilisés à la question de savoir qui paye ce qui fait leur vie quotidienne. L'histoire du mouvement ouvrier est occultée. Il n'est question que d'ouvriers obéissants et travailleurs, ce qui ne doit pas étonner puisque « les professeurs ne peuvent pas parler d'une condition qu'ils ne vivent pas » (p. 85). Et en fin de compte, « on fait de nous celui qui se tait et qui produit, un être soumis » (p. 88).

Parce que les propos issus des discussions mélangent souvent les questions de contenus et les questions de méthodes, la présentation du chapitre sur les méthodes distingue ceux qui parlent de contenus nouveaux impliquant une méthode nouvelle et ceux qui évoquent une pédagogie nouvelle indépendamment des contenus. Cela dit, beaucoup de remarques expriment un malaise ou une incompréhension à l'égard de certaines méthodes nouvelles, mathématiques modernes ou enseignement audiovisuel par exemple, ce qui met en même temps en jeu les relations, et les incompréhensions potentielles, entre parents et enseignants. La nécessité de valoriser un esprit de coopération dans les classes semble largement ressentie, de même que celle de respecter la personnalité de chaque enfant, c'est-à-dire de lui permettre de

progresser quelle que soit cette personnalité. La synthèse finale du chapitre évoque l'importance « des connaissances générales permettant des options facultatives », de la suppression de « l'inutile » (par exemple, en histoire, les dates sont inutiles pour « comprendre l'évolution générale d'un pays »), de la discussion sur la vie et sur le monde, de la réflexion pour se « forger une opinion », du sens de la solidarité, de l'épanouissement de l'homme et des relations humaines comme source de responsabilité (p. 99). C'est là toute une conception de l'école qui s'exprime et dont nous retrouvons des traces explicites, il est intéressant de le souligner, dans le nouvel article 4 définissant les objectifs de l'instruction publique dans la loi sur l'école, adoptée par le Grand Conseil de Genève en 1977, que nous avons déjà mentionné.

Sélection, buts de l'école, pouvoir politique

Les chapitres suivants reviennent plus structurellement sur la problématique de la sélection, du point de vue en particulier de sa précocité. Ainsi, à Genève, « ces trois misérables années du cycle d'orientation décident de toute la suite de la vie des jeunes, ce qui est un véritable scandale et une injustice flagrante » (p. 101)[9]. Cette thématique revient de fait sur les précédentes, notamment la peur constante de l'examen qui va décider de l'orientation de chacun. Pourtant, les enfants du milieu populaire « ne sont pas moins intelligents que ceux d'autres milieux » (p. 107). Mais il semble qu'ils n'aient pas les outils nécessaires, et ce d'autant plus que « le travail manuel n'est jamais valorisé ». Ainsi, « les enfants provenant de milieux modestes ne sont pas forcément moins intelligents, mais les critères utilisés par l'école pour définir l'"intelligence" ne leur sont pas très favorables » (p. 108). Enfin, beaucoup d'observations soulignent que des enfants doivent faire des choix trop tôt, notamment en matière d'apprentissage.

Les discussions sur les buts de l'école soulignent le manque de prise en compte des notions de solidarité, responsabilité ou démocratie. Les constats sont récurrents qui soulignent par exemple que « l'école sert en premier le système de profit et l'individualisme : en sortant de l'école, les jeunes n'ont guère de personnalité ». « Elle sert l'industrie car elle donne un esprit de soumission. » « Elle n'est pas au service du peuple. Elle sert l'ordre établi et les valeurs traditionnelles » (p. 127).

---

[9] Sans compter le fait que cette décision est déjà largement prise en amont avec l'établissement des sections séparées dès la 7e année à partir de résultats scolaires obtenus au primaire.

Et en fin de compte, « l'école ne favorise ni solidarité ni responsabilité ni démocratie. Elle essaie de nous donner confiance en nos respectables institutions et de nous maintenir passifs. Elle ne provoque donc pas l'engagement. » (p. 129)

La conclusion générale souligne l'absence de toute formation politique, dans le sens le plus noble du terme, dans les écoles de Suisse romande. Or, « la conscience politique devrait être éveillée de bonne heure, sans pour autant canaliser les jeunes sur un parti précis, mais en leur donnant des connaissances qui leur permettent de faire un choix lucide, comme pour le choix d'une profession » (p. 136).

L'école en question, ruptures et continuités

L'un des grands intérêts de ce document-témoin que constitue *L'école en question* est de nous faire prendre conscience, par un travail de comparaison, de la part de ses contenus qui paraissent aujourd'hui un peu décalés, mais surtout des nombreux éléments de continuité qui sont identifiables autour de problèmes qui ont été soulevés à ce moment-là et qui se posent encore d'une manière plus ou moins semblable, plus ou moins sensible, dans notre présent. Une autre possibilité de se plonger dans ce passé qui est à la fois un peu étrange et encore présent nous est aussi offerte par les archives de la Télévision suisse romande avec une émission du 22 mars 1978[10], au moment de la publication de l'ouvrage du MPF.

Se replonger dans ces documents permet de mesurer la conscience politique et sociale qui marquait alors les milieux populaires reliés à la sociabilité du MPF. C'est aussi l'occasion d'évaluer par contraste, pour les catégories de la population qui sont les plus défavorisées, les effets contemporains de la crise des horizons d'attente, en particulier autour des projets éducatifs et scolaires. La question de la sélection précoce n'a jamais cessé d'être débattue en Suisse romande ; des votes populaires, perdus par les forces progressistes, ont mené par exemple à la persistance regrettable de sections séparées dans tous les degrés du Cycle d'orientation genevois, avec pour conséquence de maintenir des effets de ghetto qui sont dommageables pour les élèves les plus en difficulté. Par ailleurs, la question des contenus scolaires, et celle de l'autonomie de pensée à promouvoir chez les élèves, restent ouvertes

[10] Elle peut être visionnée sur www.rts.ch/archives/tv/information/ouvertures/10042013-l-ecole-en-question.html.

et largement irrésolues ; toujours en écho avec les deux catégories de finalités de l'enseignement public, dimension économique et sociale d'une part, accès à une faculté de discernement fondée sur des savoirs substantiels d'autre part. La promulgation aujourd'hui d'un ouvrage collectif comparable à celui du MPF d'il y a plus de quarante ans déboucherait sans doute à la fois sur une certaine mise à jour et sur une relance de revendications démocratiques fondamentales, en termes d'égalité et d'émancipation, que l'institution scolaire peine décidément à prendre en compte.