

Soixante ans de réformes scolaires à Neuchâtel

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de: [Frédéric Saucy](#)

Sous la direction de: [Patrice Allanfranchini](#)

La Chaux-de-Fonds, mars 2016



Remerciements

J'adresse mes sincères remerciements à Patrice Allanfranchini, qui m'a permis de mener à bien ma recherche grâce à ses conseils avisés ainsi qu'à Olivier Girardbille, archiviste de la commune de Neuchâtel, pour sa disponibilité et son aide dans la recherche des sources indispensables à la réalisation de ce travail.

Je remercie également Olivier Droz et David Aubry qui ont relu mon mémoire de manière méticuleuse ainsi que Tiago Cordas qui m'a reçu pour répondre à mes questions

Finalement, ma gratitude va vers mon amie, Anne-Dominique Jacot, pour son soutien indéfectible ainsi que pour sa relecture et ses conseils précieux.

Avant-propos

Résumé

Cette recherche historique se penche sur l'évolution de l'école obligatoire neuchâteloise de 1946 à aujourd'hui. Par l'analyse des procès-verbaux de la commission scolaire de l'Ecole secondaire régionale de Neuchâtel (ESRN), ce travail veut poser un cadre en présentant des éléments précis qui ont conduit les différents acteurs de l'enseignement à entreprendre de perpétuels changements.

De la manière de classer les élèves aux buts fondamentaux de l'Ecole, d'innombrables facteurs ont interféré dans les négociations. La première partie du travail permet au lecteur de comprendre le contexte dans lequel s'inscrit la recherche et l'informe des principes directeurs de la nouvelle réforme de 2014. Elle introduit la démarche de recherche et définit les sources utilisées.

Ces dernières sont analysées, commentées et mises en tension dans la seconde partie, ce qui permet au lecteur de s'immiscer dans les préoccupations de nos aînés pour observer ce qui a changé et ce qui est resté.

La troisième partie met en exergue la réforme de 2014 et s'intéresse plus particulièrement à la disparition des filières qui ont été au cœur des débats pendant plus de soixante ans.

Mots clés:

Histoire – réformes scolaires – Neuchâtel – ESRN – filières – classes à niveaux

Sommaire

INTRODUCTION

1.	ANALYSE DES SOURCES	- 7 -
2.	DE L'APRES-GUERRE AUX PORTES DU XXI^E SIECLE.	- 9 -
2.1	POURQUOI CREER UNE ECOLE SECONDAIRE REGIONALE ?.....	- 9 -
2.2	CREATION D'UNE COMMISSION SCOLAIRE, PREMIERS DEBATS, PREMIERES REFORMES - LES ANNEES 50	- 10 -
2.2.1	« Eliminer les indésirables »	- 11 -
2.2.2	Analyse des sections classique et moderne.....	- 12 -
2.2.3	Des problèmes de locaux suite à la démocratisation des études	- 14 -
2.2.4	« La société a besoin d'une élite »	- 16 -
2.3	DES COMPROMIS ET UN NOUVEAU CENTRE SCOLAIRE — LES ANNEES 60	- 19 -
2.3.1	Le peuple refuse la suppression d'une année de latin	- 19 -
2.3.2	Une nécessité de s'adapter aux transformations de la société	- 20 -
2.3.3	Les inégalités sociales sont observées, des classes à niveaux sont testées	- 24 -
2.4	LES GRANDES REFORMES SONT-ELLES DERRIERE ? LES EXPERIENCES PEDAGOGIQUES DANS LES ANNEES 70	- 25 -
2.4.1	Un certain conformisme freine la pédagogie nouvelle.....	- 27 -
2.4.2	La section préprofessionnelle pour une Ecole globale	- 34 -
2.5	UNE NOUVELLE REFORME — LES ANNEES 80	- 37 -
2.5.1	Renforcer la sélection et s'adapter à la nouvelle mentalité des élèves	- 37 -
2.5.2	Des intentions particulières pour chaque section	- 39 -
2.5.3	« Vous avez dit... pédagogie ? »	- 41 -
3.	1984-2014, VERS LA FIN DES FILIERES	- 49 -
	Préambule.....	- 49 -
3.1	L'ECOLE SE TRANSFORME.....	- 50 -
3.2	LE CORPS ENSEIGNANT DOIT S'ADAPTER.....	- 54 -

CONCLUSION

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Introduction

En guise d'amorce à la recherche qui va suivre, nous invitons le lecteur à prendre connaissance de l'extrait ci-dessous en essayant de le dater.

La nouvelle loi scolaire donnera à chaque élève, d'où qu'il vienne, mais surtout des milieux les plus défavorisés et les plus modestes de la population, les meilleures possibilités de développement. La mise sur pied de la loi s'accomplira dans d'excellentes conditions si le corps enseignant y travaille avec l'esprit et l'enthousiasme dont il a fait preuve jusqu'à présent. Comme par le passé, nous lui accordons notre confiance et, par avance, nous le remercions très sincèrement.¹

Pensez-vous qu'il s'agit d'une communication faisant suite à la réforme scolaire de 2014 ? Croyez-vous avoir affaire à un discours des autorités après la modification de la loi sur l'enseignement en 1984 ? Il n'en est rien.

Ce message a été transmis par le Département neuchâtelois de l'instruction publique (DIP) suite à la réforme votée et acceptée par le peuple en 1963.

« Donner à chaque élève les meilleures possibilités », « développer tous les pouvoirs latents de l'enfant »², tels sont les objectifs des autorités à l'époque où les études commencent à se démocratiser, au moment où l'on souhaite que chaque élève puisse bénéficier des mêmes chances, au temps où des changements sociétaux demandent à l'Ecole³ une adaptation permanente.

Durant les cinquante années qui suivront cette première modification, le système scolaire du canton sera sans cesse remodelé, réadapté, rediscuté, sans pour autant être totalement transformé dans ses principes de sélection ; chaque élève devant

¹ Charles Bony, Etudes Pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse, 54/1963, p.66

² Procès-verbal - séance de la commission scolaire de l'Ecole secondaire régionale de Neuchâtel (PV CS ESRN), 7 novembre 1957, Archives communales de la ville de Neuchâtel (ACN), 1957 - 1958

³ Ecole avec ou sans majuscule ? Dans ce travail, nous avons souvent hésité. Les sources analysées utilisent les deux et nous ne sommes pas parvenus à établir une règle précise. Nous nous sommes donc fiés au contexte et avons utilisé tantôt la majuscule, tantôt la minuscule, selon notre propre avis et sans respecter une éventuelle convention typographique.

être orienté avant d'entrer dans l'adolescence vers une section correspondant à ses capacités.

Difficile d'imaginer que les acteurs de l'époque n'avaient pas observé une corrélation entre le milieu social de l'élève et son parcours scolaire. Le sociologue Pierre Bourdieu (1970), lui, remarquera ce phénomène et critiquera le principe de sélection à l'Ecole, qui accentue selon lui les inégalités.

Selon P. Bourdieu, chaque individu intègre inconsciemment des « *dispositions* », c'est-à-dire des habitudes de comportement, de langage, de jugement, de relation au monde, qui sont propres à sa classe sociale. Cet ensemble de dispositions constitue ce que P. Bourdieu appelle un *habitus*. L'*habitus* est inconscient, il masque à nos propres yeux les « *conditions sociales de production* » de nos comportements et de nos jugements. Par exemple, les enfants des classes moyennes et de la bourgeoisie qui ont réussi à l'école pensent avoir bien travaillé ou être doués, mais se rendent rarement compte, ou très superficiellement, de ce qu'ils doivent à la culture et aux « *dispositions* » scolaires qu'ils ont héritées de leur famille.⁴

Cette ambivalence entre la reproduction des inégalités et l'envie d'offrir à chacun les mêmes chances deviendra progressivement une des préoccupations des responsables de l'enseignement public, qu'il s'agisse des commissions scolaires ou des autorités cantonales.

Aujourd'hui, la sélection est retardée et l'enseignement est davantage dispensé dans des classes hétérogènes où tous les milieux sociaux se côtoient, où chacun est censé prétendre aux mêmes chances le plus longtemps possible.

En proposant au lecteur de dater par lui-même l'extrait de 1963 proposé ci-dessus, nous souhaitons qu'il prenne conscience de la permanence des visées de l'Ecole. Sur le fond, la volonté d'égalité a toujours été bien présente, mais la manière d'y parvenir a suscité de nombreux débats. L'Ecole est un sujet qui touche l'ensemble de la population, un sujet qui traite autant des libertés individuelles que des besoins de la société. C'est pour cette raison qu'il provoque des interrogations et des

⁴ Vincent Troger, maître de conférences à l'IUFM de Versailles, Bourdieu et l'école : la démocratisation désenchantée, Sciences Humaines, 2012

réactions multiples, différents points de vue que cette recherche a tenté de regrouper et d'analyser pour permettre une meilleure compréhension de l'Ecole neuchâteloise.

Le canton de Neuchâtel a entamé dès la rentrée 2014-2015 sa réforme du cycle 3 — appelé autrefois secondaire 1 — qui engendrera d'ici 2017 la disparition des filières de maturité, moderne et préprofessionnelle au profit d'un nouveau système de « classes à niveaux ». Ces changements redéfinissent entièrement le rôle de la classe d'orientation (6^e primaire, puis 8^e HarmoS)⁵ qui servait depuis 1987 à classer les élèves dans les sections susmentionnées.

Suite à la réforme adoptée par le Grand Conseil⁶ en février 2014 et mise en œuvre dès la rentrée 2014-2015, la 8^e n'a plus un objectif de sélection puisque l'orientation se déroulera progressivement de la 9^e à la 11^e. Ces changements doivent permettre à chaque élève de bénéficier d'un parcours personnalisé, adapté au mieux à ses facultés et à ses envies. Les « classes à niveaux » ne concerneront que les branches définies comme « fondamentales »⁷ par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)⁸; le reste des disciplines sera suivi en tronc commun dans des classes hétérogènes. Enfin, l'orientation spécifique soit vers des études académiques (soumise à conditions)⁹, soit vers une voie professionnelle, aura lieu lors de la dernière année d'école obligatoire (11^e). Il est évidemment trop tôt pour juger les effets de ces changements puisque la réforme ne sera pas entièrement fonctionnelle avant 2017.

En attendant de disposer du recul nécessaire pour évaluer cette rénovation, la présente étude s'intéresse, par une approche chronologique, aux étapes qui ont précédé cette récente refonte de l'enseignement obligatoire. Suite à la nouvelle réforme et à la suppression des filières, nous entendons fréquemment çà et là qu'il semble évident de changer un système datant de 1962. Que s'est-il passé durant tout ce temps et pourquoi changer aujourd'hui ?

⁵ Au fil du travail, nous utiliserons la dénomination des années scolaires en fonction des périodes analysées. Par exemple, nous parlerons de 6^e en 1985 mais de 8^e à partir de 2013.

⁶ Rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil à l'appui d'un projet de loi portant rénovation du cycle 3, années 9, 10 et 11 de la scolarité obligatoire (Du 11 décembre 2013)

⁷ Français et mathématiques dès la 9^e, puis allemand, anglais et sciences de la nature dès la 10^e

⁸ Mme Maire-Hefti, Conseillère d'Etat, Cheffe du département de l'éducation et de la famille, en préface dans le cahier d'information « rénovation du cycle 3 » (projet) – Département de l'Education et de la Famille (DEF) octobre 2014, p.2

⁹ Article 24 du règlement d'organisation du cycle 3 (projet), DEF, octobre 2014

En partant de la création en 1954 de l'Ecole secondaire régionale de Neuchâtel (ESRN), ce travail a pour objectif de mettre à disposition du lecteur une base historique sur un thème complexe dû au grand nombre de paramètres qu'il englobe. Il aurait sans doute été tout aussi pertinent de dresser l'historique de l'Ecole neuchâteloise en analysant les procès-verbaux des commissions scolaires d'autres établissements du reste du canton. Le choix de l'ESRN s'est néanmoins logiquement imposé puisque nous connaissions l'existence de sources très riches aux archives de la ville. Sa proximité géographique avec les autorités neuchâteloises a également été un argument en sa faveur.

Depuis la création de l'ESRN en 1954, des hommes et des femmes n'ont cessé de réfléchir à la meilleure manière d'organiser l'Ecole. Durant les nombreuses séances au sein d'une commission scolaire, ces pionniers des années 50 ont cherché des solutions pour faire face à un défi majeur: dispenser une formation scolaire de qualité dans des conditions optimales en composant avec une réalité économique et démographique, avec les besoins du monde professionnel, mais également avec les structures disponibles.

Si offrir une formation scolaire de qualité semble être un objectif manifeste, comment expliquer de telles différences dans la manière de le prendre en main ? Pourquoi les « classes à niveaux », testées en 1969¹⁰ ont connu un franc succès avant de disparaître ? Pourquoi et comment sont-elles revenues près d'un demi-siècle plus tard ? Pour répondre à ces questions, il nous apparaît primordial de connaître les enjeux et les raisons ayant amené les différentes réformes au cours de ces soixante dernières années.

Durant tout ce temps, les acteurs du système éducatif ont discuté, débattu, délibéré. Ils ont eu des avis divergents qu'ils ont défendu bec et ongles, certains faisant même de l'Ecole un « combat » d'une vie entière. Quelle était la teneur des débats initiaux ? Quel était le rôle de l'Ecole d'autrefois ? Que s'est-il passé en 1962 et pourquoi ? Dans quel contexte des tensions sont-elles apparues dans les années septante et pourquoi une réforme a-t-elle vu le jour en 1984 ? Que s'est-il passé de 1987 à

¹⁰ Procès-verbal de la commission scolaire de l'ESRN (PV CS ESRN), novembre 1968, Archives Communales de Neuchâtel (ACN), p. 24

aujourd'hui ? Quels arguments ont été retenus pour la nouvelle réforme ? Quels sont ses objectifs principaux et sur quels fondements idéologiques ont-ils été définis ? Quel est le rôle de l'Ecole d'aujourd'hui ? Qu'est-ce qu'une Ecole utilitariste ?

Voilà un échantillon de questions auxquelles cette étude souhaite amener des précisions pour permettre une meilleure compréhension des modifications actuelles.

1. Analyse des sources

Pour répondre aux questions évoquées ci-dessus et afin d'appréhender de manière détaillée l'Ecole d'autrefois, nous connaissons l'existence d'une documentation très riche aux archives de la ville de Neuchâtel: les procès-verbaux de la commission scolaire de l'ESRN entre 1952 et 1984. Antoine Prost (1996), historien, définit les sources comme base indispensable amenant une question historique.

La question de l'historien n'est pas naïve. Il ne lui vient pas à l'esprit de s'interroger par exemple sur le sentiment de la nature chez l'homme de Cro-Magnon, parce qu'il sait la question oiseuse, faute de trace. C'est perdre son temps que de s'en occuper. Avec la question de l'historien – et c'est pourquoi elle permet de construire les faits – il y a une idée des sources et des documents qui permettront de la résoudre, c'est-à-dire aussi une première idée de la façon dont on pourrait s'y prendre pour les traiter.¹¹

En ce qui concerne la quantité, chaque année scolaire représente entre cent et deux-cents pages de rapports. Evidemment, il s'est agi pour nous de trier et de synthétiser le tout afin de proposer un compte rendu en lien avec notre sujet : la réforme scolaire. Cette thématique englobe de nombreux paramètres qu'il a fallu ressortir et mettre en lien.

S'il est certain que les différents secrétaires ayant rédigé ces PV n'ont pas pu retranscrire de manière parfaitement exacte chaque parole prononcée durant les séances, il n'en demeure pas moins qu'ils ont su faire preuve d'une réelle application en parvenant à faire ressentir au lecteur les ambiances plus ou moins lourdes régnant durant certaines tractations délicates. Les procès-verbaux sont dactylographiés et reliés par année scolaire. À partir de 1980, ils se présentent sous la forme de feuillets non reliés, classés dans des fourres. Ils contiennent parfois des articles de journaux, des études réalisées par des groupes de travail ou encore des correspondances entre le Département de l'instruction publique et la commission.

¹¹ R.G Collingwood, The idea of history, p.281, cité par Antoine Prost, Douze leçons sur l'histoire. p.80

Devant la grande quantité de documents à disposition, nous avons eu la liberté de choisir les éléments nous semblant pertinents pour notre recherche. Malgré notre objectif d'exhaustivité, il serait prétentieux d'affirmer avoir retranscrit parfaitement les débats d'une époque nous étant inconnue.

Ces sources ont déjà été analysées en 1994 par Patrice Allanfranchini qui a rédigé un texte sur lequel nous allons nous appuyer, dans une plaquette commémorative du 40^e anniversaire de l'ESRN. M. Allanfranchini, historien et formateur de la didactique d'Histoire à la Haute Ecole Pédagogique (HEP BEJUNE), a résumé quarante ans de changements en affirmant dans sa conclusion qu' « actuellement [en 1994], personne n'envisage de conduire une réflexion profonde sur l'école de demain »¹².

Vingt-deux ans plus tard, il est temps de dresser un constat, de soulever des questions et de nous demander où nous nous dirigeons.

Un numéro de « Vous avez dit... pédagogie », sorti quelques mois après la réforme de 1984, nous a également permis de prendre en compte — loin des discussions à l'intérieur des commissions scolaires —, les différents points de vue de professeurs de l'Université, d'anciens instituteurs et d'assistants en psychologie.

Enfin, nous avons rencontré M. Tiago Cordas, chef de projet pour la rénovation du cycle 3 au service de l'enseignement obligatoire (SEO), à qui nous avons demandé certaines précisions au sujet de la dernière réforme. Ses propos nous ont permis de compléter nos connaissances au sujet des intentions des autorités face à l'Ecole d'aujourd'hui. Quelques articles de presse nous ont également permis d'enrichir la documentation relative à notre recherche.

¹²Patrice Allanfranchini, «L'ESRN a quarante ans!», dans plaquette du 40^e anniversaire de l'ESRN, Cernier: Val Impression, 1994, p.22

2. De l'après-guerre aux portes du XXI^e siècle.

2.1 Pourquoi créer une Ecole secondaire régionale ?

L'Ecole secondaire, pour laquelle un plan d'études avait été créé en 1946¹³, existe déjà à Neuchâtel avant la création de l'ESRN. Son objectif est de préparer les élèves désirant poursuivre des études littéraires ou scientifiques. Pour y étudier, les enfants des communes voisines doivent se déplacer à la ville, ce qui représente certains désagréments (transport, nourriture sur place). La majorité d'entre eux « choisissent » de rester à l'école primaire villageoise.

En plus d'offrir un enseignement à plus de 400 élèves citadins en moyenne, la commune de Neuchâtel assume environ 70 % du coût annuel d'environ 260 élèves arrivant des communes suburbaines¹⁴. Il faut savoir que le coût annuel d'un élève s'élève à 780.- et que les communes environnantes n'en paient que 220. Une simple multiplication nous informe de la somme annuelle dépensée par la commune de Neuchâtel pour des élèves n'habitant pas la ville:

$$460.- \times 260 \text{ élèves} = 119'600 \text{ CHF}$$

En 1952, la ville prend contact avec les communes pour augmenter la contribution annuelle de 220.- à 500.- pour ainsi économiser plus de la moitié de la somme évoquée ci-dessus. Pour des raisons tantôt économiques, tantôt pédagogiques, une commission consultative est mise sur place par le Département de l'instruction publique (DIP) afin d'étudier la faisabilité du projet d'une Ecole secondaire régionale.

Une commission de sept membres fut désignée pour établir un schéma de convention; il fallait avant tout poser le principe que la nouvelle école régionale ne porte aucun préjudice culturel à [la commune de] Neuchâtel, mais lui apporte un avantage matériel. Cette nouvelle école devait poursuivre

¹³ P. Allanfranchini, «L'ESRN a quarante ans!», dans plaquette du 40^e anniversaire de l'ESRN, Cernier: Val Impression, 1994, p.11

¹⁴ P. Allanfranchini, *op cit*, p.8

la tradition des écoles secondaires, eu égard aux exigences pédagogiques en vigueur, et conserver à Neuchâtel son statut de ville d'études et de séjour.¹⁵

Entre 1952 et 1953, des discussions ont lieu quant à l'organisation de la future Ecole. Il convient de structurer quelque peu l'organisation et de trouver un arrangement quant à la répartition des dépenses. Finalement, avant que le projet ne soit transmis au DIP, il est proposé à la nouvelle commission de réformer la structure de la nouvelle Ecole pour porter à trois ans la durée de la section moderne et ainsi augmenter le nombre d'années d'études secondaires. Afin de comprendre la structure de l'Ecole obligatoire jusque-là, un bref rappel s'avère nécessaire.

À cette époque, les élèves pouvaient passer toute leur scolarité (neuf ans) à l'Ecole primaire. Certains avaient la possibilité d'entrer en section « classique » dès la 6^e (actuellement 8^e HarmoS) alors que d'autres pouvaient entrer en section « moderne » dès la 8^e (10^e HarmoS). En plus des résultats scolaires, des contraintes géographiques ne permettaient pas à tous de suivre un enseignement à l'école secondaire. Nous verrons plus loin que la future ESRN se questionnera considérablement quant à sa manière de gérer l'entrée des élèves en son sein.

2.2 Création d'une commission scolaire, premiers débats, premières réformes - Les années 50

En janvier 1954, la nouvelle commission scolaire de l'ESRN se rencontre pour la première fois et constitue son Bureau. Robert Chable est nommé à la présidence et Pierre Rieben à la vice-présidence.¹⁶

Le 4 février 1954, le Bureau de la nouvelle commission se rencontre pour discuter du règlement des conditions d'admission aux écoles secondaires de Neuchâtel. Une des premières préoccupations de la commission est de mettre sur un pied d'égalité les élèves de la ville et des communes suburbaines. La préparation des élèves des villages voisins ayant été jugée insuffisante par rapport à celle de leurs homologues citadins, des examens d'admission avaient dû être remis en vigueur pour les élèves n'habitant pas Neuchâtel.

¹⁵ P. Allanfranchini, *op cit*, p.8

¹⁶ P. Allanfranchini, *op cit*, p.10

2.2.1 « Éliminer les indésirables »

Selon Pierre Ramseyer, premier directeur de l'ESRN, « les élèves de la ville entrent à l'école secondaire un peu comme dans un moulin »¹⁷. Il est convaincu qu'un examen d'entrée pour tous « éliminerait les indésirables »¹⁸. Durant cette séance, il est également suggéré que les parents des élèves non promus remboursent les frais d'écologie. Ces élèves sont décrits comme étant des trouble-fêtes qui arrêtent leur cursus en cours de route. Les examens d'admission doivent permettre un meilleur filtrage. Pierre Ramseyer propose de faire passer un examen à tous les élèves désirant y entrer. Il affirme que sans cet examen, certaines difficultés pourraient apparaître; les locaux et le nombre de professeurs notamment.

Pierre Rieben, vice-président de la commission, est partisan d'un examen d'admission, mais affirme que le remboursement de l'écologie pour les élèves non promus n'est pas envisageable pour des raisons juridiques. L'ensemble de la commission se montre favorable à l'examen d'admission suite au discours du directeur Pierre Ramseyer. À titre anecdotique, P. Rieben trouve les élèves dispersés non seulement par des fautes d'enseignement, mais également par la radio et le cinéma. Comment interpréter cette information ? Nos aînés ont certainement senti que les élèves avaient d'autres préoccupations et que l'école n'était plus leur unique manière d'acquérir des connaissances et de découvrir la vie. La radio et le cinéma leur permettent une ouverture nouvelle sur le monde qui les entoure et, de ce fait, l'école n'a plus le même intérêt.

L'article 1 indiquant qu'aucun élève ne peut entrer à l'école secondaire sans examen préalable est accepté le 4 février 1954 puis finalisé le 28 février. Les premiers examens sont passés seulement un mois plus tard, quinze jours avant la rentrée d'avril 1954.¹⁹

Le 11 février de la même année, une nouvelle séance a lieu et les discussions autour de l'organisation de l'admission à l'ESRN reprennent. Les enjeux de ces échanges sont notamment de trouver la bonne formule pour convaincre le DIP. Il est rappelé

¹⁷ PV CS ESRN du 4 février 1954, Archives de la Commune de Neuchâtel, p. 4

¹⁸ PV CS ESRN du 4 février 1954, ACN p. 4

¹⁹ PV CS ESRN du 4 février 1954, ACN, p.7

que les examens d'admission existent depuis plusieurs années pour les élèves venant des communes suburbaines et que ce système fonctionne bien jusqu'à présent. Cependant, la nature même des épreuves pose problème dans la mesure où il faudrait proposer des tests d'une certaine valeur pour permettre un filtrage efficace. Pour des raisons économiques, il n'est pas souhaité que des élèves commencent l'Ecole secondaire pour ne pas la terminer. À ce propos, Samuel Humbert, conseiller communal, s'exprime de la manière suivante:

Chacun souhaite un meilleur filtrage à la base. L'école est là pour les enfants et non pas le contraire. Il s'agit de favoriser ceux qui veulent faire des études, et ce que nous voulons, ce sont des élèves qui font le cycle complet.²⁰

Le DIP valide le nouveau règlement d'admission et les examens sont organisés. D'entente avec le Département, cette rentrée 1954 est désignée comme expérimentale. En plus de l'évaluation des branches principales, des tests psychologiques et des épreuves d'intelligence analysent les candidats à l'école secondaire.

Les résultats des examens susmentionnés sont jugés comme bons même si la commission remarque et cautionne les mesures de clémence²¹ prises pour favoriser certains élèves. La commission relève toutefois de grandes différences de niveau malaisément explicables, puisqu'il faut remettre en cause l'enseignement dans certaines communes. En effet, certains élèves ayant une moyenne de 5.50 à l'école primaire ont raté les tests, quand d'autres les ont réussis en se présentant avec une moyenne bien inférieure. Durant les discussions, un constat est soulevé: même en ayant de très bonnes notes à l'école primaire, certains élèves n'ont pas le niveau pour l'école secondaire. Au printemps 1954, ce sont 717 élèves qui entrent à l'ESRN aux collèges moderne et classique.²²

2.2.2 Analyse des sections classique et moderne

Le 8 mai 1954, quelques semaines après la rentrée scolaire, Pierre Ramseyer présente ses souhaits de réforme aux différents acteurs du système éducatif

²⁰ PV CS ESRN du 11 février 1954, ACN, p. 46

²¹ PV CS ESRN de la rentrée 1954, ACN, p. 100

²² PV CS ESRN du 20 juillet 1954, ACN, pp. 99-100

neuchâtelois. Lors d'une séance organisée au Locle, son exposé insiste sur le problème de structure qui demeure dans le système éducatif et qu'il est primordial de régler. Les élèves ne désirant pas poursuivre des études supérieures passaient usuellement neuf ans à l'école primaire. Pourtant, il est devenu dépréciatif de ne pas entrer soit au collège classique, soit au collège moderne. Les patrons engagent plus volontiers des étudiants ayant fait l'école secondaire alors même que cette école n'apprend pas aux élèves les métiers professionnels. C'est pour cette raison que de nombreux élèves sont motivés à rejoindre l'école secondaire. Malgré cet enthousiasme, Pierre Ramseyer rappelle que seuls 50 % des entrants terminent leur cursus.²³

Si la section classique doit amener les élèves à poursuivre des études littéraires, la section moderne, elle, doit par défaut préparer les élèves à tout le reste; des études scientifiques aux écoles professionnelles, en passant par les carrières artisanales. Le directeur de l'ESRN rappelle que ces deux sections avaient été créées en 1946 pour permettre aux élèves de suivre des études supérieures. Les programmes n'étaient pas établis pour les élèves se dirigeant vers des voies professionnelles ou artisanales. De plus, les élèves sortant de 5^e choisissent parfois d'entrer en classique en 6^e pour quitter l'école primaire plutôt que pour poursuivre des études littéraires, ce qui engendre inéluctablement des problèmes d'orientation et d'organisation.

En résumé, le collège classique est jugé satisfaisant pour les bons élèves désirant réellement poursuivre des études littéraires. Le collège moderne est quant à lui jugé insuffisant pour les élèves voulant poursuivre des études scientifiques et pour les élèves désirant poursuivre une carrière professionnelle ou artisanale.

Pierre Ramseyer affirme que toute la structure doit être repensée pour offrir à la jeunesse une formation à la hauteur de ses besoins. Pour commencer, la création d'une section scientifique est l'une de ses priorités.²⁴

Cette petite réforme – car il s'agit là d'une réforme insignifiante, à côté de la refonte complète qu'il faudrait avoir le courage de faire du haut en bas de

²³ Pierre Ramseyer, Pour une réforme de l'enseignement secondaire, problèmes et perspectives, PV CS ESRN du 8 mai 1954, ACN pp 117-130

²⁴ Pierre Ramseyer, Pour une réforme de l'enseignement secondaire, problèmes et perspectives, PV CS ESRN du 8 mai 1954, ACN pp 117-130

l'échelle, dans l'organisation de notre enseignement qui, ne l'oublions pas, date de Napoléon 1^{er} – cette petite réforme aurait l'avantage d'être rationnelle, de permettre une certaine souplesse et d'éviter les nombreux drames dont nous sommes témoins chaque année. Les programmes devraient être établis de manière à permettre certaines rocade. Un élève bien doué pourrait passer après une année ou peut-être même deux ans dans une section qui lui conviendrait mieux, avec une préparation complémentaire, bien entendu qu'il serait même possible de prévoir une classe de raccordement.²⁵

2.2.3 Des problèmes de locaux suite à la démocratisation des études

Environ dix mois plus tard, le 25 mars 1955, une constatation ressort lors de la séance de la commission scolaire: de plus en plus d'élèves veulent entrer à l'école secondaire. Pierre Ramseyer parle dans son discours d'un « problème mondial ».²⁶ Des contrariétés de locaux viennent perturber le bon déroulement de la rentrée et quatre classes supplémentaires doivent s'ouvrir. Les acteurs de l'époque se demandent comment faire face à l'augmentation des effectifs. Ils n'imaginent pas en 1955 que ce problème perdurera encore dix ans...

Alors que des tests sont mis en place afin d'éviter que les élèves n'entrent à l'ESRN comme dans un moulin, les « négociateurs » doivent toutefois trouver de nouvelles solutions pour accueillir des effectifs toujours grandissants. Pierre Rieben, vice-président de la commission, fait remarquer que « le rythme des naissances joue également un rôle important dans la question des effectifs ».²⁷

En décembre 1956, le Bureau présente à la commission une modification du règlement d'admission. Deux ans après son introduction, il est constaté que certains élèves des classes secondaires présentent d'importantes lacunes. Un article est modifié et les étudiants ayant des résultats insuffisants après le premier trimestre sont renvoyés à l'école primaire.²⁸

Pour la rentrée des classes 1956, 961 élèves sont inscrits dans les deux sections de l'école secondaire; 492 élèves au collège classique et 469 au collège moderne. En

²⁵ Pierre Ramseyer, *op cit*, pp 123

²⁶ Séance du bureau de la commission scolaire de l'ESRN du vendredi 25 mars 1955, PV CS ESRN, ACN, p. 53

²⁷ PV CS ESRN du vendredi 25 mars 1955, p. 53

²⁸ Séance du bureau de la commission scolaire de l'ESRN du 20 décembre 1956, PV CS ESRN, ACN, p. 11

deux ans, l'effectif augmente considérablement (+244 élèves), ce qui engendre à nouveau des complications évidentes dues au manque de place. De ce fait, Pierre Ramseyer explique à la commission que les classes sont surchargées et qu'il est compliqué d'en ouvrir davantage. « En ce qui concerne les locaux, P. Ramseyer [souligne] la situation extrêmement angoissante ».²⁹

Le 17 janvier 1957, la commission se rencontre et estime les effectifs pour la prochaine rentrée. 1100 élèves sont attendus et il est supputé que cinq nouvelles classes devront être ouvertes.

Samuel Humbert-Droz, conseiller communal, explique à la commission qu'« il [faut] prendre contact avec l'école primaire, avec l'école de commerce, avec la société de la salle de conférence [et] avec le propriétaire de la Salle de Paroisse pour trouver des locaux nécessaires ».³⁰

Au Collège latin, des animaux empaillés sont entreposés dans des classes qui ont été mises à disposition du musée. Cette nouvelle fait vivement réagir la commission qui a besoin de cette place. La situation d'urgence demeure.

Quatre mois plus tard, le 23 mai 1957, le rapport de la commission nous informe que le musée d'histoire naturelle s'incline devant l'ultimatum de Samuel Humbert-Droz et déménage les animaux empaillés avec une certaine amertume. Nous apprenons également que la ville commence à montrer certaines réticences quant au financement des projets de construction de l'ESRN puisqu'elle a déjà déboursé sept millions de francs durant les dix dernières années. À l'heure où la construction d'un bâtiment pour accueillir le nombre grandissant d'élèves devient indispensable, les réticences financières viennent mettre à mal les projets de l'ESRN qui constate que sans l'aboutissement d'une réforme, les autorités cantonales ne mettront pas la main au porte-monnaie pour subventionner la commune de Neuchâtel.³¹

Samuel Humbert-Droz explique à la commission qu'il se trouve dans une situation délicate puisqu'à la création de l'ESRN, il n'avait pas été question de construire un nouveau bâtiment. Certaines incompréhensions ressortent des discussions,

²⁹ PV CS ESRN du 18 mai 1956, ACN p. 25

³⁰ PV CS ESRN du 17 janvier 1957, ACN, p. 78

³¹ PV CS ESRN du 23 mai 1957, ACN, p. 2

notamment les raisons qui poussent la ville à vendre des terrains proches du Collège latin³² alors qu'ils auraient pu servir à la construction d'un établissement scolaire indispensable. La commission propose d'écrire au Conseil communal au sujet de la situation alarmante des locaux scolaires. Par 6 voix contre 4, la commission accepte qu'une lettre soit envoyée. Pierre Ramseyer se charge de la rédiger et de la transmettre. Il argumente que par manque de place, certaines salles du collège des Terreaux prévues pour des cours spécifiques (chant, travaux manuels, salle de projection) ne peuvent malheureusement pas servir en tant que telles puisqu'elles sont utilisées comme des classes de cours ordinaires.³³

2.2.4 « La société a besoin d'une élite »

Une commission chargée de la réforme par le DIP rédige un premier rapport d'orientation³⁴ sur les observations faites depuis la création de l'ESRN. Ce rapport met en évidence l'accroissement constant des effectifs qui entraîne un affaiblissement de l'efficacité de l'enseignement. Il est établi qu'une refonte majeure de l'Ecole secondaire devient urgente. Pour ce faire, il est proposé de créer une troisième section dite « préprofessionnelle » pour permettre aux élèves ne se destinant pas aux études supérieures de bénéficier d'un enseignement en fonction de leurs aptitudes et des carrières auxquelles ils se prédestinent. La main-d'œuvre qualifiée devenant indispensable pour les patrons, il faut préparer les élèves en conséquence pour permettre à l'industrie suisse de conserver son rang et éviter que la main-d'œuvre étrangère devienne la plus recherchée. Dans ce sens, il faut que les étudiants entrent dans les écoles techniques avec une formation secondaire de qualité. L'organisation de la nouvelle réforme doit permettre une différence d'orientation tout en acceptant des rocade entre les sections. La commission propose que tous les élèves commencent en même temps dans trois sections différentes: classique, moderne/scientifique, préprofessionnelle/culture. Il est également imaginé que tous les élèves terminent leur scolarité en enseignement

³² Oscar Guinand, PV CS ESRN du 23 mai 1957, ACN, p. 5

³³ PV CS ESRN du 23 mai 1957, ACN, pp. 5-8

³⁴ Réorganisation de l'Ecole secondaire, 1^{er} juillet 1957, présenté par André Perrenoud, PV CS ESRN, ACN, pp. 42-49

secondaire. Les principes directeurs de la future réforme sont introduits sous la forme de questions:

L'école doit-elle servir l'État ou l'État doit-il donner une bonne éducation à la jeunesse ? L'élève doit-il être formé en vue d'une carrière qui lui sera proposée, voire imposé, ou l'école ouvrira-t-elle devant lui tout l'éventail des possibilités intellectuelles et professionnelles, se bornant à orienter l'adolescent selon les capacités dont il fait preuve ? ³⁵

Les réponses proposées sont tirées d'un rapport de la commission d'étude pour la réforme de l'enseignement en France rédigé en mars 1945 par son président, Paul Langevin.

Le but de l'école est double: initiation à la culture et préparation professionnelle, pour permettre en chacun la formation de l'homme et du travailleur qu'il est apte à devenir. La culture doit se proposer de faire participer le plus largement possible, dans l'espace et dans le temps, chaque individu à la vie de l'espèce, de développer en lui à la fois la personnalité et le sens d'une étroite solidarité avec les autres humains, dans le passé, dans le présent et l'avenir. L'école doit s'efforcer, non pas de munir les jeunes gens d'un bagage plus ou moins encyclopédique de connaissances bien vite oubliées ou périmées, mais de développer en eux de bonnes habitudes de travail, de la curiosité d'esprit et le goût de s'instruire, la culture, comme le développement de la personnalité sous ses divers aspects devant être l'œuvre de toute la vie. ³⁶

[...] Donner une culture à l'élève, par la conscience qu'il prendra du monde et de lui-même . [...] Pour parvenir à la prise de conscience qui constitue la véritable acquisition culturelle, il faut que l'élève, après avoir découvert l'objet de la recherche qui lui est proposée, comprenne la valeur et le sens de cet objet puis l'assimile complètement. Il faut se souvenir de la formule que Platon donne dans le Phédon (75 d): « Savoir quelque chose, c'est après en avoir acquis la connaissance, la posséder. » ³⁷

³⁵ Réorganisation de l'Ecole secondaire, PV CS ESRN du 1^{er} juillet 1957, présenté par André Perrenoud, ACN, p.44

³⁶ Réorganisation de l'Ecole secondaire, *op cit*, p.44-45

³⁷ Réorganisation de l'Ecole secondaire, *op cit*, p.45

En conclusion, il est cité un principe de l' « Éducation fonctionnelle » d'Édouard Claparède:

Une démocratie, plus que tout autre régime, a besoin d'une élite, élite intellectuelle et morale. Il est donc dans l'intérêt de la société aussi bien que des individus de sélectionner les enfants bien doués et de les placer dans les conditions les plus propres au développement de leurs aptitudes spéciales.³⁸

La fin du rapport traite des différentes possibilités de répartir les trois sections en termes d'années d'étude et d'âge d'entrée. C'est seulement après avoir établi une base solide que le programme complet des différentes sections sera créé.

Il n'y aura plus de rencontre de la commission jusqu'au 7 novembre 1957. À cette date, les discussions semblent aboutir à un accord et la commission se montre favorable à la solution « 4-4 », c'est-à-dire quatre sections (classique, scientifique, moderne, préprofessionnelle) pendant quatre ans (6^e, 7^e, 8^e, 9^e), la 5^e année devant faire office d'année de sélection, bien que rattachée à l'école primaire.³⁹ Cette organisation sera encore modifiée par la suite.

Le 13 mai 1958, peu après la rentrée des classes de 1094 élèves, la commission se rencontre et souligne une nouvelle fois les problèmes criants de locaux. Le directeur de l'ESRN se plaint également de la charge de travail inhérente à l'accroissement des effectifs. Il présente à la commission son souhait de bénéficier d'un vice-directeur pour l'aider à régler les innombrables problèmes qu'il rencontre.⁴⁰

Cinq ans après la première rentrée de l'ESRN, 1148 élèves sont enregistrés en 1959, soit une augmentation de 60 % par rapport à 1954. En rapportant les comptes, la commission financière indique une situation équilibrée tout en exprimant ses doutes quant au futur. Étant donné qu'aucun projet de construction ne semble voir le jour, elle explique que si de nouvelles classes devaient encore être louées à des organismes privés, les charges augmenteraient considérablement.⁴¹

³⁸ Réorganisation de l'Ecole secondaire, *op cit*, p.46

³⁹ PV CS ESRN du 7 novembre 1957, ACN, p.43

⁴⁰ PV CS ESRN du 13 mai 1958, ACN, pp 3-4

⁴¹ PV CS ESRN 1959, ACN, pp 3-4

2.3 Des compromis et un nouveau centre scolaire — Les années 60

2.3.1 Le peuple refuse la suppression d'une année de latin

En 1960, la réforme menée par la commission scolaire et Pierre Ramseyer demeure au centre des débats. Le directeur de l'ESRN fait remarquer que le problème devient un « serpent de mer »⁴². La commission soulève une nouvelle fois l'idée que chaque enfant doit terminer sa scolarité à l'école secondaire puisque les élèves sortant de 9^e primaire sont injustement dévalorisés. Suite à l'essor des études secondaires, il est devenu dégradant de poursuivre ses études à l'Ecole primaire quand bien même les programmes demeurent les mêmes qu'auparavant. Les enseignants voient également d'un mauvais œil qu'on leur « pique » tous leurs bons éléments.⁴³ Les effectifs se stabilisent quelque peu à la rentrée 1961 puisque 1133 élèves prennent place à l'ESRN.

Entre 1960 et 1962, de nombreuses discussions alimentent les séances de la commission au sujet de l'organisation de la réforme. Finalement, le DIP opte pour une loi proposant quatre ans d'école secondaire incluant une première année d'orientation (6^e).

Avant qu'elle ne se rende aux urnes, la population reçoit un avis au sujet des dangers de la réforme que certains estiment comme tronquée puisque sur les quatre années secondaires, la première doit être une année de tronc commun. La principale inquiétude des opposants demeure dans le sort réservé aux élèves désireux d'étudier en section classique. La réforme engendre la suppression d'une année de latin ainsi qu'une surcharge de travail pour rattraper un an de retard. La concentration du programme en trois ans au lieu de quatre allait « compromettre leur santé et leurs études elles-mêmes ».⁴⁴

L'argument de la perte d'une année de latin pèse énormément sur la balance puisque lors des votations des 30 juin et 1^{er} juillet 1962, le peuple refuse la réforme scolaire soumise par le Grand Conseil. Le Conseil d'État doit proposer un nouveau texte qui est accepté par le peuple les 9 et 10 février 1963, convaincu par les

⁴² Pierre Ramseyer PV CS ESRN 1960, ACN, p. 51

⁴³ PV CS ESRN 1960, ACN, p. 52

⁴⁴ Contre une réforme tronquée, PV CS ESRN 1962, ACN, pp. 12-13

différents compromis consentis dans sa révision. Nous observons que l'opinion publique accorde une très grande importance à la section classique et au latin.

2.3.2 Une nécessité de s'adapter aux transformations de la société

Sur la lancée de l'acceptation de la nouvelle loi, la commission adresse quelques mois plus tard une lettre à la commune de Neuchâtel lui indiquant sa part de responsabilité dans les problèmes de locaux. Il est rappelé les avantages de Neuchâtel vis-à-vis des autres communes signataires de la convention de l'ESRN (siège de l'Ecole, participation de membres du Département de l'instruction publique avec voix consultative, nomination des membres de la commission de l'Ecole). Ces privilèges impliquent certaines responsabilités que la ville de Neuchâtel a trop souvent bottées en touche. Pour la commission, la ville a la responsabilité de tout mettre en œuvre pour procurer à l'Ecole secondaire les locaux indispensables.

Il est demandé au Conseil communal de Neuchâtel d' « entreprendre sans délai et en étroite collaboration avec la commission une étude d'ensemble du problème de l'ESRN [...] Cette étude commencerait par le choix d'un terrain qui devrait être mis à notre disposition avant la fin de l'année courante (1963) ». ⁴⁵ L'emplacement du Mail est finalement désigné comme le plus propice à la construction d'un nouvel établissement.

Concernant les problèmes de locaux, la commission présente lors de la séance du 11 mars 1964, un aperçu historique des quinze dernières années. En résumé, il est rappelé que depuis 1956, la commission a demandé à maintes reprises que des locaux soient mis à disposition dans les plus brefs délais. Le Conseil communal avait nommé en 1957 une commission consultative chargée d'établir une politique scolaire précédant une nouvelle construction. Il n'y eut aucune démarche concrète quant à la construction d'un nouveau bâtiment entre 1957 et 1963, année de l'acceptation de la réforme scolaire. La section moderne se voyant augmentée d'une année, elle entraîne par conséquent une nette augmentation des effectifs même si des communes voisines envisagent de construire de nouveaux centres scolaires secondaires (Peseux, Colombier). Finalement, la commission fait part de ses regrets

⁴⁵ Lettre de l'ESRN au Conseil communal de Neuchâtel, PV CS ESRN du 2 août 1963, ACN, p. 24

quant à la lenteur des démarches administratives qui aura eu un impact négatif sur les finances de la ville, cette dernière devant louer des locaux privés durant de nombreuses années pour accueillir tous les élèves.⁴⁶

Une énième lettre est adressée par la commission scolaire au Conseil communal de Neuchâtel. L'augmentation des effectifs est expliquée par le développement démographique de la région et par l'évolution sociale marquée par un déplacement du secteur primaire vers les secteurs secondaire et tertiaire.

Les nouveaux programmes provisoires des sections classique et scientifique sont mis sur pied avec la création de classes-pilotes en 1963, année où les premières épreuves cantonales d'orientation sont passées.⁴⁷

La part d'élèves inscrits dans les sections pré-gymnasiales s'élève à 35 % au printemps 1964 alors qu'une commission d'experts espérait en 1959 qu'elle n'atteigne pas plus de 20 % après la réforme. Ces chiffres réjouissent les différentes commissions scolaires qui insistent sur l'un des buts premiers de la réforme: « fournir à la société le plus grand nombre possible d'universitaires, une élite capable d'assumer les tâches scientifiques nouvelles et nombreuses dans la civilisation moderne ». ⁴⁸

Les sections pré-gymnasiales sont donc les premières à profiter de la réforme scolaire pendant que les autres attendent la construction du bâtiment du Mail. La deuxième étape consiste à transformer la section moderne une fois les locaux disponibles. Après d'innombrables pourparlers, la ville de Neuchâtel accepte enfin la construction du collège du Mail. Un terrain de 70'000 m² est réservé et la première pyramide peut être érigée et terminée au printemps 1967. Ce projet coûte seize millions de francs auxquels doivent s'ajouter près de 70 millions sur le moyen terme, sans compter les sommes déjà consenties depuis 1946. Après dix ans d'intenses négociations, des fonds sont enfin disponibles pour mener à bien la réforme. Il nous semble même que les rapports entre l'État et les commissions scolaires s'adoucissent depuis l'annonce de la création du Mail; en témoigne le passage

⁴⁶ PV CS ESRN du 11 mars 1964, ACN, p. 68

⁴⁷ PV CS ESRN du 9 février 1965, ACN, p. 51

⁴⁸ Numa Evard, Les écoles de Neuchâtel et la réforme scolaire, PV CS ESRN février 1965, ACN, p. 76

suivant: « [...] l'effectif actuel s'étend à 1500 élèves et passera bientôt à 2000 élèves. Il ne faut pas s'étonner que les autorités aient eu certaines hésitations devant l'ampleur du problème. Il faut du courage pour résoudre de telles questions ».⁴⁹

Dans ce rapport rédigé en 1965 par Numa Evard, directeur des Ecoles primaires — sous mandat des commissions scolaires —, un passage attire notre attention:

D'autre part, dans un territoire exigu comme le nôtre, nous devons toujours plus penser et réaliser les transformations de l'école dans un esprit d'harmonisation sur le plan romand, car les échanges de population sont de plus en plus nombreux et les parents attendent légitimement que nos gouvernements cantonaux œuvrent dans ce sens. Laissons aussi nos fenêtres ouvertes vers l'étranger, vers l'Europe et vers le monde.

[...]

Si la réforme commencée se poursuit avec ténacité et courage, avec objectivité et réalisme, elle aboutira à un progrès, car ce progrès est tributaire d'une adaptation permanente aux nécessités des transformations de la société.⁵⁰

Comme ce fut déjà le cas en 1954, la nécessité de s'adapter à une société en pleine transformation est toujours un objectif en 1965. Nous verrons que cinquante ans plus tard, la nouvelle réforme a été choisie pour s'adapter à un monde économique et social « profondément modifié ».

En 1965 encore, la question de la section préprofessionnelle ressurgit et la commission regrette que cette dernière soit encore rattachée à l'école primaire. Elle aimerait que cette section soit introduite à l'Ecole secondaire dès l'ouverture du Mail en 1966 (dans les faits, en 1967). Numa Evard (directeur des Ecoles primaires et de » l'Ecole secondaire/section préprofessionnelle ») fait part à ce propos de certaines réticences: « Il ne suffit pas de passer sous la porte portant l'inscription « Ecole secondaire » pour être revalorisé. Ce sont les élèves qu'il faut suivre, car ils posent des problèmes variés et complexes. »⁵¹ La commission souligne également la pénurie d'enseignants que provoque l'augmentation des effectifs. Elle regrette que

⁴⁹ Numa Evard, Les écoles de Neuchâtel et la réforme scolaire, PV CS ESRN février 1965, ACN, p. 80

⁵⁰ Les écoles de Neuchâtel et la réforme scolaire, PV CS ESRN février 1965, ACN, p. 80

⁵¹ PV CS ESRN du 21 janvier 1965, ACN, pp. 141-144

près de 48 % des leçons soient données par des surnuméraires n'ayant pas leur diplôme d'enseignant.⁵²

Nous noterons également le changement de directeur de l'ESRN en cette année 1965. Pierre Ramseyer arrivant à la fin de son mandat, il est remplacé par André Mayor qui, nous le verrons, mettra sur pied diverses expériences pédagogiques dès 1969.

En 1966, 1702 élèves prennent place dans les établissements suivants: Terreaux-sud, Terreaux-est, Collège Latin, Collège de la Promenade, Pavillon Jehanne de Hochberg et centre scolaire de Peseux. Un an plus tard, en 1967, les élèves entrent pour la première fois au collège du Mail où une expérience est réalisée dans trois classes. Cette dernière consiste en la suppression de l'enseignement du samedi matin à des fins bénéfiques pour les adolescents. Enfin, une nouvelle commission est créée afin d'étudier le rattachement de la section préprofessionnelle à l'ESRN. La réforme prévoit qu'un tiers des enfants fréquenterait cette section mais les statistiques indiquent que son succès n'est pas à la hauteur des attentes. Le problème réside dans l'écart administratif qui sépare l'Ecole secondaire de la section préprofessionnelle ; les roades entre sections posent en effet certains problèmes d'organisation.⁵³

Le 27 septembre 1968, le DIP convoque les différents directeurs des établissements scolaires et leur annonce son souhait d'accélérer le rattachement de la section préprofessionnelle à l'Ecole secondaire.⁵⁴ Deux semaines plus tard, la commission soulève lors d'une présentation que « les questions financières ne sont plus l'objet essentiel des préoccupations des promoteurs de la démocratisation des études [...] La généralisation de l'enseignement secondaire se heurte à un obstacle d'ordre sociologique qui provient du milieu familial. »⁵⁵

⁵² PV CS ESRN du 21 janvier 1965, ACN, p. 144

⁵³ PV CS ESRN 1967, ACN, p. 93

⁵⁴ PV CS ESRN du 1968, ACN, p. 8

⁵⁵ Présentation de la commission de l'ESRN, PV CS ESRN du 5 novembre 1968, ACN, pp. 17-18

2.3.3 Les inégalités sociales sont observées, des classes à niveaux sont testées

Si la responsabilité des maîtres est aussi évoquée, il est souligné les nombreuses disparités observées dans les milieux familiaux qui provoquent des inégalités dans l'orientation des enfants. La mission de l'école doit être redéfinie pour ne plus servir uniquement l'élite.

Plutôt qu'un enseignement d'élite, l'Ecole doit par la force des circonstances, devenir un enseignement de masse; d'enseignement qui admettait comme indiscutable l'apport du milieu familial, il doit se transformer en un enseignement qui tiendra compte avant tout de l'acquis scolaire.⁵⁶

Les statistiques d'une enquête sont ensuite présentées. L'étude tente d'établir des liens de corrélation entre les professions paternelles et les sections dans lesquelles étudient les enfants.

Il est développé que la section classique compte cinq fois plus d'élèves dont les pères exercent des professions libérales ou supérieures, alors que la section scientifique ne jouit pas du même prestige. À ce propos, 53,7 % des pères d'élèves de la section scientifique n'avaient eux-mêmes jamais bénéficié d'une formation secondaire. Face à de tels chiffres, le secrétaire général de la commission scolaire, Alain Petitpierre, conclut en demandant des efforts sur deux secteurs principaux: le milieu familial et les élèves en situation d'échec scolaire. La direction demande des propositions concrètes pour que des solutions soient trouvées.⁵⁷

En 1968, la commission scolaire de l'ESRN encourage André Mayor à mettre en place différentes mesures pour régler les problèmes susmentionnés. Le directeur de l'ESRN crée des classes de devoirs surveillés remplaçant et supprimant les devoirs à la maison dans le but d'offrir des conditions identiques pour tous. Il propose aux parents de venir en classe pour comprendre ce qu'il s'y passe. Finalement, il expérimente des « classes à niveaux » en allemand et en mathématiques.

⁵⁶ Numa Evard, Présentation de la commission de l'ESRN, PV CS ESRN du 5 novembre 1968, ACN, pp. 17-18

⁵⁷ Numa Evard, Présentation de la commission de l'ESRN, 5 novembre 1968, ACN, p. 21

Les élèves d'une même section suivent un enseignement différent dans ces branches-là tout en participant aux autres cours dans leur classe traditionnelle.⁵⁸

À l'aube des années 70, André Mayor expérimente un système de « classes à niveaux » troublant de ressemblance avec celui adopté par le Grand Conseil en 2014, soit 44 ans plus tard...

Entre 1954 et 1963, l'ESRN – sous la direction de Pierre Ramseyer – a fortement contribué à la réforme de l'enseignement secondaire, réforme validée par le peuple lors de la votation de 1963. L'Ecole s'est également battue face aux autorités pour obtenir la construction d'un nouveau centre scolaire nécessaire à l'accueil des effectifs grandissants. Dès 1963, des classes-pilotes se mettent en place et la réforme démarre alors qu'un nouveau directeur apportant des méthodes pédagogiques novatrices est nommé en 1965.

Le navire de l'ESRN semble avoir trouvé son cap et avance tranquillement sans se douter que dès la décennie suivante, des perturbations viendront secouer sa paisible croisière.

2.4 Les grandes réformes sont-elles derrière ? Les expériences pédagogiques dans les années 70

Au début des années 70, la réforme de 1962 bat enfin son plein et déploie ses effets dans l'ensemble des classes de la région.

Partout dans le canton (sauf à Neuchâtel, toujours pour des problèmes de locaux), la section préprofessionnelle — bien qu'elle soit toujours sous le joug de l'administration primaire — est intégrée dans des centres multilatéraux (La Chaux-de-Fonds, Val-de-Ruz, Colombier, Les Ponts-de-Martel). Elle sera finalement attachée à l'administration de l'Ecole secondaire le 1^{er} août 1972⁵⁹, comme le prévoyait la loi de 1962.

Concernant les programmes d'études, il est important de rappeler qu'ils ont été mis au point en 1962 par plusieurs commissions nommées par le DIP.⁶⁰ Si quelques

⁵⁸ PV CS ESRN, 1968, ACN, p. 24

⁵⁹ J.Ph. Vuillemier, Etudes pédagogiques, annuaire de l'instruction publique en Suisse, 63/1972, p. 142

⁶⁰ André Mayor, PV CS ESRN du 9 février 1971, ACN 1970-1971, p. 70

modifications ont été apportées, il est signalé au début des années 70 que ces programmes n'ont plus raison d'être puisqu'ils ont été établis sans objectifs et sans tenir compte des méthodes.

En 1970, les plans de cours sont jugés comme étant trop lourds. André Mayor rappelle qu'une refonte dans un futur « plus ou moins proche »⁶¹ doit avoir lieu, raison pour laquelle le Département ne modifiera pas les programmes en profondeur. Ils seront néanmoins allégés en attendant la réalisation des nouveaux plans-cadres par la commission romande (CIRCE: Commission interdépartementale romande de coordination de l'enseignement).⁶²

Si les plans-cadres des premières années de l'école primaire ont pu être appliqués dès 1972, il n'en est pas de même pour les degrés 5 à 9.

La volonté de coordonner l'école et les plans d'études en particulier n'est pas nouvelle en Suisse romande, puisque la CIIP a adopté en 1972 un premier plan d'études commun (« CIRCE I » pour les degrés 1 à 4), suivi en 1979 par un plan semblable pour les degrés 5 et 6 (« CIRCE II »), puis en 1985 pour les degrés 7 à 9 (« CIRCE III »). Un groupe de travail a par ailleurs réalisé en 1989 un Plan d'études romand pour les degrés 1 à 6 rassemblant les principaux objectifs d'apprentissage. Ce plan d'études a été adopté par la CIIP en mai 1989.⁶³

Un rapport annuel de l'activité de l'enseignement primaire à Neuchâtel nous informe comme suit: « 1971 fut à maints égards une année de transition, en raison des nombreux travaux exigés par un début d'application des clauses obligatoires du Concordat intercantonal de coordination scolaire ».⁶⁴

Pour aider à cette transition, l'année scolaire 1971-1972 sera allongée de 8 semaines pour permettre à la rentrée 1972-1973 de se tenir pour la première fois en automne.⁶⁵

⁶¹ André Mayor, *op cit*, p. 70

⁶² André Mayor, *op cit*, p. 70

⁶³ Plan d'étude romand complet, CIIP, 2008, page 8.

⁶⁴ R. Hugli, *Etudes pédagogiques*, annuaire de l'instruction publique en Suisse, 62/1971, p. 142

⁶⁵ R. Hugli, *Etudes pédagogiques*, annuaire de l'instruction publique en Suisse, 62/1971, p. 142

2.4.1 Un certain conformisme freine la pédagogie nouvelle

En 1972, dans « Etudes pédagogiques: annuaire de l'instruction publique en Suisse », J.-D. Perret, membre du DIP, propose dans son introduction une approche résumant les problèmes rencontrés par l'instruction publique neuchâteloise.

Il ne se passe plus une année sans qu'une part de l'enseignement public de notre canton ne soit modifiée dans ses structures ou dans ses réformes. Ce mouvement permanent ne doit pas étonner. Le temps n'est plus aux vastes réformes, dont l'ampleur devait assurer la pérennité. Notre société est en évolution si rapide que seuls des ajustements répétés, des révisions partielles du système scolaire rendent encore possible l'adaptation nécessaire de l'école.

[...]

Certes, il a été relativement facile de se mettre d'accord sur les objectifs des quatre premières années de scolarité obligatoire. L'élaboration d'un plan-cadre pour les cinq suivantes sera sans doute plus laborieuse, puisqu'elle met en cause non seulement les programmes, mais les structures, voire les finalités de l'école.⁶⁶

Selon l'auteur, les grandes réformes sont derrière et il s'agit de les ajuster perpétuellement pour s'adapter aux changements de la société.

Revenons maintenant à André Mayor et tentons de comparer ses idées avec la déclaration que nous venons d'observer ci-dessus.

Le 12 octobre 1970, huit jours avant une séance de la commission de l'ESRN sur le thème de la pédagogie, André Mayor adresse un courrier⁶⁷ à toutes les personnes conviées. Ce courrier est annexé de textes tirés de différentes revues et conférences⁶⁸ à travers le monde sur le thème de la pédagogie nouvelle. André Mayor invite les futurs participants à s'informer avant d'amorcer le débat. « Les quelques textes annexés situent le problème, exposent quelques directions de

⁶⁶ J.-D. Perret, Etudes pédagogiques, annuaire de l'instruction publique en Suisse, 63/1972, p. 142

⁶⁷ Courrier d'André Mayor, le 12 octobre 1970, procès-verbaux de la commission scolaire de l'ESRN, ACN 1970-1971, p.33-39

⁶⁸ Colloque d'Amiens, 1968 / OCDE, conférence sur les politiques d'expansion de l'enseignement, 1970 / Conférence générale de l'Unesco, 1970 / Mutations 1990, Mc Luhan, 1969 / André Sirota, Revue française de pédagogie, décembre 1969

réflexion. La discussion de mardi permettra de connaître vos réactions, de les dialoguer »⁶⁹.

Il cite en préambule Peter-Ferdinand Drucker (1970)⁷⁰ :

« ... L'ambivalence entre la foi dans l'éducation et la résistance à l'égard des coûts qu'elle représente, est partout... Nous aimons tous l'éducation et nous en voulons encore plus. Mais il est clair que nous ne sommes pas du tout convaincus d'en avoir pour notre argent et nous avons de bonnes raisons de ne pas l'être ».

Lors d'un colloque à Amiens en 1968⁷¹, il a été relevé certaines comparaisons entre une approche traditionnelle de l'école avec une approche nouvelle.

« On constate actuellement qu'à ces finalités héritées des siècles passés se sont superposées de nouvelles finalités sous la pression du développement démographique, technique et économique.

1. L'enseignement ne peut plus ignorer la préparation à la vie professionnelle des adolescents, qu'il tend à se diversifier, à tenir compte de la diversité des formes d'intelligence, des goûts et des aspirations.
2. L'homme n'est plus considéré comme une intelligence pure. On tend à réhabiliter le corps, l'activité manuelle, l'affectivité.
3. Le progrès humain apparaît lié à la mobilité (géographique, sociale) et à la capacité de changer pour s'adapter à l'évolution des techniques et des modes de vie.

[...]

Toutefois, ces finalités nouvelles sont purement et simplement plaquées sur un système dont les finalités foncières n'ont pas été modifiées ». ⁷²

Tous les textes proposés par André Mayor auraient pu être cités ici tant ils argumentent en faveur d'un réel changement de structure, ce changement qui est la principale thématique de notre recherche. Nous avons encore choisi de mettre en

⁶⁹ André Mayor, *op cit*, 1970, p.34

⁷⁰ La grande mutation vers une nouvelle société, P.-F. Drucker, 1970, cité par André Mayor, 1970, *op cit*, p.34

⁷¹ Colloque d'Amiens, 1968, rapport préparatoire, cité par André Mayor, 1970, *op cit*, p.35

⁷² Colloque d'Amiens, 1968, rapport préparatoire, cité par André Mayor, 1970, *op cit*, p.35

évidence l'affirmation suivante, tout en invitant le lecteur du XXI^e siècle à se forger un avis personnel quant à la pertinence de ces propos à l'heure actuelle :

L'éducation scolaire traditionnelle déploie un impressionnant éventail de moyens propres à susciter en nous du dégoût pour n'importe quelle activité humaine, aussi attrayante soit-elle au départ. Si vous voulez empêcher vos enfants de lire des illustrés (ce qui d'ailleurs pourrait être une erreur), le plus sûr moyen est de leur faire subir une interrogation écrite hebdomadaire portant sur leur contenu.⁷³

S'il est bien compliqué d'apporter des preuves tangibles en sciences sociales, de nombreux facteurs amènent André Mayor à la conclusion qu'une pédagogie nouvelle doit s'opérer au début des années 70. Le monde semble évoluer très vite, si vite que les réformes et les lois, freinées par un certain conformisme, n'arrivent plus à suivre. André Mayor en est conscient et tentera de faire des expériences de pédagogie nouvelle son principal cheval de bataille pour une transformation de l'Ecole. Mais après avoir consenti à de nombreux efforts pour la réforme de 1962, les autorités ne semblent pas tout à fait prêtes à se lancer tambour battant dans de nouveaux grands changements.

Nous trouvons la comparaison avec les propos énoncés plus haut de J.-D. Perret intéressante. Le discours des autorités nous paraît plutôt opposé aux projets d'André Mayor. Une fois encore, le directeur de l'ESRN ne semble pas partager la même optique d'avenir que les représentants politiques.

Faut-il le rappeler; alors que Pierre Ramseyer tirait la sonnette d'alarme sur la question des locaux en 1954 déjà, le projet de construction d'un nouveau bâtiment mettra plus de douze ans à voir le jour. Non, il ne suffit pas d'exposer les problèmes pour qu'ils soient résolus. Il faut surtout convaincre les autorités, détentrices des cordons de la bourse.

Comment André Mayor va-t-il s'y prendre ?

⁷³ «Mutations 1990», Mc Luhan, 1969, Cité par André Mayor, *op cit*, p.39

Il va tout d'abord s'entourer d'enseignants motivés à promulguer l'Essai de pédagogie nouvelle (EPN), emmenés par Jean-Marie Adatte en tant que responsable pédagogique. Patrice Allanfranchini (1994) nous informe comme suit:

André Mayor préconisait que l'enseignement ne pouvait plus ignorer la préparation à la vie professionnelle et que l'école ne devait plus avoir comme unique fonction de transmettre simplement un bagage culturel. Au contraire, elle devait préparer l'enfant à conduire sa vie. Il ne s'agissait plus d'apprendre à apprendre, mais d'apprendre à devenir, d'apprendre à changer. Les maîtres se voyaient dans l'obligation de partager leur pouvoir, d'apprendre à se taire, à s'effacer.⁷⁴

Les élèves travaillent par groupe, s'autogèrent au maximum et l'enseignant n'intervient qu'en ultime recours. Des conseils de classe sont effectués chaque semaine et les élèves y apprennent la démocratie et le sens des responsabilités. Les enseignants appliquant l'EPN dans leur classe participent également aux séances de la commission de l'ESRN et exposent à l'assemblée les bienfaits des expériences: « L'adolescent doit apprendre à diriger des débats, à mettre sur pied un ordre du jour, etc., sa personnalité se révèle au travers du rôle qu'il est appelé à jouer auprès de ses camarades. [...] apprendre à s'exprimer, pouvoir le faire... ».⁷⁵

Alors qu'elle s'effectue dans quatre classes-pilotes depuis 1968, la pédagogie nouvelle est au centre des débats lors de la rencontre de la commission scolaire du 23 octobre 1973.⁷⁶ Henri Rivier, président, rappelle l'aspect urgent de la séance puisque le sujet a occupé le Grand Conseil neuchâtelois durant une réunion de trois heures quelques semaines plus tôt. Selon la Loi sur l'enseignement secondaire⁷⁷, la commission scolaire ne dispose pas des compétences dans l'élaboration des programmes et dans l'application de méthodes pédagogiques. « Néanmoins, le Chef du Département a souvent exprimé le désir que les commissions se penchent

⁷⁴ Allanfranchini, *op cit*, 1994, p.15

⁷⁵ MM M.Bodenmann et D. Carrard, enseignants EPN à l'ESRN, Procès-verbal de la commission scolaire du 13 novembre 1973, ACN 1973-1974, p.6

⁷⁶ PV CS ESRN, ACN 1973-1974, pp.3-6

⁷⁷ Art. 8 révisé en 1962, PV CS ESRN, ACN 1973-1974, p. 3

attentivement sur les problèmes pédagogiques, même si juridiquement ce n'est pas défini par la loi. »⁷⁸

André Mayor prend la parole et explique qu'il est seul responsable de ses expériences en sa qualité de directeur de l'ESRN. Bien qu'il ait mandaté Jean-Marie Adatte pour les réaliser, ce dernier recevait des ordres précis. André Mayor donne les raisons l'ayant amené à réaliser ces expériences. Pour lui, l'école ne doit pas uniquement privilégier le savoir, mais également le savoir-faire et le savoir-être. Les jeunes changent; ils arrivent à la puberté plus tôt, leur taille augmente, ils sont plus informés qu'auparavant grâce aux médias. Le directeur affirme avec une certaine ironie qu'il comprend les réticences de l'État face aux tentatives de modification de l'école traditionnelle. Il a l'impression que l'État veut une Ecole à son service alors qu'il aurait meilleur temps d'utiliser son pouvoir pour rendre service à l'Ecole.⁷⁹

Dans sa campagne de justification, André Mayor déplore également le manque d'intérêt des autorités à qui il a régulièrement demandé d'enquêter sur les résultats de l'EPN sans qu'elles n'aient daigné le faire⁸⁰. M. Hofer, membre de la commission et père d'un élève ayant suivi l'EPN, déplore qu'on commence à limiter les compétences de la commission. Les parents d'élèves se sont très majoritairement montrés favorables à l'EPN et la commission ne comprend pas que le DIP ne prenne pas ni la peine ni le temps de les écouter. Werner Soerensen, commissaire, affirme lui que les arguments pour ou contre l'EPN sont défendables. Il est acquis à la recherche pédagogique mais maintient que l'EPN « va loin ». Il se demande si la pédagogie traditionnelle est vraiment « vieux jeu » et suggère de la perfectionner plutôt que de froisser le DIP, lui qui « met à disposition des bâtiments ultra-modernes »⁸¹. Autrement dit, lui qui tient les rênes des finances.

Finalement, « André Mayor reconnaît avoir pris un certain nombre de risques. Il déclare avoir été choqué de n'avoir pu s'exprimer à la suite des attaques

⁷⁸ H. Rivier, PV CS ESRN, ACN 1973-1974, p. 3

⁷⁹ A. Mayor, PV CS ESRN, ACN 1973-1974, p. 3

⁸⁰ A. Mayor, PV CS ESRN, ACN 1973-1974, p. 3

⁸¹ W. Soerensen, PV CS ESRN, ACN 1973-1974, p.6

personnelles dont il a été victime, de n'avoir reçu aucune réponse du DIP à sa demande d'experts ».⁸²

Alors que les tensions entre les autorités cantonales et la commission scolaire sont palpables le 23 octobre 1973, la Feuille d'avis de Neuchâtel publie le 1^{er} novembre 1973 un article intitulé « L'anarchie à l'école »⁸³, le journaliste relate le cas d'un élève ayant mal vécu les expériences de pédagogie nouvelle. L'article ne propose qu'un exemple négatif et tronque considérablement la réalité selon André Mayor, qui adresse cinq jours plus tard un courrier de justification aux membres de la commission scolaire: « ces commentaires sont tendancieux et cherchent à créer une fois de plus – voir le titre – une atmosphère de suspicion plus marquée par des options politiques que pédagogiques. »⁸⁴

L'ambiance n'est pas au beau fixe et le gouvernement neuchâtelois met juridiquement fin au débat quant aux nouvelles manières de voir l'enseignement.⁸⁵ Il rédige le 21 décembre 1973, un arrêté fixant les conditions dans lesquelles pourront être conduites des expériences pédagogiques, qui devront dorénavant faire l'objet d'une demande préalable au DIP.

Tout en instaurant la fin de l'EPN au mois de juillet 1974, Le DIP désigne quatre experts chargés d'évaluer les quatre classes-pilotes. Il leur est demandé de:

- « Prendre toutes les mesures utiles afin d'assurer aux élèves des classes précitées les meilleures conditions d'enseignement jusqu'à la fin de la présente année scolaire (1973-1974)
- Veiller notamment à ce que le passage des élèves au stade ultérieur de leur formation soit assuré de façon normale »⁸⁶.

Le 2 octobre 1974, une séance extraordinaire de la commission de l'ESRN est organisée au Mail. Pour la première fois, le chef du DIP François Jeanneret y participe. Cette séance a pour but de débattre le rapport des experts (sur l'EPN) et

⁸² Procès-verbal de la commission scolaire de l'ESRN, ACN 1973-1974, p. 6

⁸³ Feuille d'avis de Neuchâtel du 1^{er} novembre 1973, article intégré aux procès-verbaux de la commission scolaire 1973-1974

⁸⁴ André Mayor, lettre adressée aux membres de la commission scolaire le 6 novembre 1973, ACN 1973-1974, p.24

⁸⁵ Arrêté concernant les expériences pédagogiques dans les écoles publiques, du 21 décembre 1973, Conseil d'Etat, PV CS ESRN, ACN 1973-1974, p.43

⁸⁶ Lettre du Conseil d'Etat aux commissions scolaires et aux commissions d'écoles secondaires et professionnelles, 21 décembre 1973, PV CS ESRN, ACN 1973-1974, p. 3

de décider ce qu'il adviendra des expériences pédagogiques. En préambule, Henri Rivier, président de la commission, s'exprime de la manière suivante: « [...] l'école se doit d'évoluer, de s'adapter à l'évolution de la société, mais non de la révolutionner. L'école doit être le reflet des structures politiques du moment. »

François Jeanneret, rappelle à l'assemblée que de nombreuses erreurs ont été commises sur le plan financier pendant un état d'euphorie qui a régné dans les années 60. Il informe l'ESRN qu'elle doit opérer des choix et qu'elle ne peut plus servir de laboratoire:

La pierre angulaire de l'école, du système, du processus enseignant c'est le maître, le maître à la tête de sa classe, sa personnalité. Mais il doit évoluer dans un cadre fixé. La classe ne peut pas être un laboratoire, où la pâte humaine se pétrit.⁸⁷

Le ton est donné. Durant plus de trois heures, le débat entre les partisans et les opposants de l'EPN fait rage et chacun analyse le rapport des experts à sa manière. Les longues discussions sur le fond et la forme de ce rapport amènent la décision non unanime que les expériences, bien que jugées positives par les experts, ne seraient pas renouvelées jusqu'à nouvel avis.⁸⁸

Patrice Allanfranchini(1994) résume comme suit l'arrêt de l'EPN:

L'incompréhension, la méconnaissance des dossiers, les jugements à l'emporte-pièce des détracteurs de l'EPN affectèrent profondément M. André Mayor, qui voyait l'ESRN retomber dans un traditionalisme que l'arrêté du Conseil d'État du 21 décembre 1973 cautionnait. En substance pourtant, cet arrêté avait pour but, dans son article premier, d'encourager l'innovation pédagogique. En fait, le DIP se réservait d'autoriser ou non toute velléité de réforme. Toutes celles qui furent proposées entre 1975 et 1980 furent refusées ! Il faut dire que 1980 coïncidait avec le départ à la retraite d'André Mayor. L'ESRN devait avant tout se restructurer.⁸⁹

⁸⁷ François Jeanneret, Chef du DIP, procès-verbal de la séance de la commission de l'ESRN du 2 octobre 1974, ACN 1974-1975, p.19

⁸⁸ PV CS ESRN, 2 octobre 1974, ACN 1974-1975, pp- 19-29

⁸⁹ Patrice Allanfranchini, «L'ESRN a quarante ans!», dans plaquette du 40^e anniversaire de l'ESRN, Cernier: Val Impression, 1994, p.18

2.4.2 La section préprofessionnelle pour une Ecole globale

Entre 1975 et 1980, la commission scolaire de l'ESRN constate ses limites dans la gestion de sa propre école. En 1977, André Mayor rappelle la nécessité de ramener la section préprofessionnelle sous les toits de l'Ecole secondaire pour créer une Ecole globale, c'est-à-dire une Ecole regroupant sous le même toit les quatre sections (P-M-C-S)⁹⁰. Pour bien situer le problème, il faut comprendre ici l'ambiguïté créée par la réforme de 1962 concernant la section préprofessionnelle. Dans la loi, il est mentionné que la section préprofessionnelle devait s'intégrer administrativement à l'Ecole secondaire mais que les communes décidaient si elles souhaitaient ou non garder ces classes dans leurs locaux. Dans le reste du canton, des centres multilatéraux ont été créés et la section P s'est rattachée aux écoles secondaires. Il n'y a qu'à Neuchâtel que le problème a subsisté puisque dans la majorité des cas, les communes signataires de la convention de l'ESRN ont gardé les élèves de « 6M-P » et « 7P-8P-9P » dans leurs locaux.⁹¹

Henri Rivier le rappelle lors d'une séance de la commission:

L'intégration a été réalisée partout dans notre canton sauf dans le cadre de l'ESRN. Les efforts pour la réaliser n'ont pourtant pas été ménagés. [...] Nous vivions, à l'époque (jusqu'à 1972), en pleine euphorie économique et rien de permettait de prévoir la crise qui s'est déclenchée deux ans après.⁹²

L'intégration de cette section n'a pas pu être réalisée pour des raisons économiques puisqu'il aurait fallu construire de nouveaux bâtiments pour accueillir un nombre d'élèves conséquent.

J'ajoute que la récession survenue dans l'entre-temps nous a contraints à mettre en veilleuse le problème de l'intégration P, et je ne pense personnellement pas que le moment soit opportun pour le reprendre. La commission précédente invitée par le DIP à donner son avis à ce sujet est du reste arrivée, en avril 1976, à la conclusion qu'il appartient finalement aux autorités politiques de décider d'abord si elles veulent ou non imposer

⁹⁰ Préprofessionnelle, Moderne, Classique, Scientifique

⁹¹ Henri Rivier, Procès-verbal de la commission scolaire de l'ESRN, 19 octobre 1977, ACN 1977, p. 19-25

⁹² Henri Rivier, Procès-verbal de la commission scolaire de l'ESRN, 19 octobre 1977, ACN 1977, p. 21

l'intégration. Si oui, c'est au Grand Conseil de modifier la loi en supprimant l'ambiguïté qu'elle contient.⁹³

En suite de séance, c'est au tour d'André Mayor d'exposer son point de vue à l'égard de l'Ecole dite « globale ». Il explique que:

L'école globale est une adéquation de l'école à notre société du XXe siècle, dans son ensemble de phénomènes. Elle résulte avant tout d'un souci d'efficacité. À relever en passant que la politique parvient souvent à nuancer cette adéquation, voire à la freiner.⁹⁴

Phillipe Zutter, sous-directeur de l'ESRN, est amené à donner son avis au sujet de cette globalisation de l'école. Il affirme que peu importe l'intégration ou non de la section P dans les bâtiments secondaires, cette catégorie souffre d'une réelle dévalorisation. Pour lui, ce ne sont pas les structures scolaires qui sont responsables de la souffrance des élèves de « préprof ». Le problème se trouve dans les mentalités, et ces mentalités sont d'ordre politique. Les élèves de « préprof » aimeraient vivre sous le même toit que leurs camarades, mais ne réalisent pas à quel point ils seront sous-considérés. Les parents d'élèves de la section P expriment régulièrement leur désarroi car leurs enfants sont jugés comme « mauvais » par la société.⁹⁵

Nous avons découvert que dans les années cinquante, on voulait que chaque enfant passe ses dernières années de scolarité obligatoire à l'Ecole secondaire puisqu'il était dégradant de continuer son cursus à l'école primaire. Les patrons engageaient plus volontiers les élèves ayant étudié en moderne alors même qu'ils n'avaient pas appris les gestes du métier.

Oui, la réforme a eu lieu, mais la société a continué à montrer du doigt les élèves ne se destinant pas à des études supérieures. Quelles sont les solutions ?

Entre 1970 et 1980, l'ESRN a traversé de nombreuses épreuves. Son directeur s'est énormément investi pour qu'elle évolue, pour qu'elle s'adapte aux besoins de la société. Il a créé des classes à niveaux pour permettre une meilleure différenciation

⁹³ Henri Rivier, PV CS ESRN du 19 octobre 1977, ACN 1977, p. 22

⁹⁴ André Mayor, PV CS ESRN du, 19 octobre 1977, ACN 1977, p. 23

⁹⁵ Philippe Zutter, PV CS ESRN du 19 octobre 1977, ACN 1977, p. 24

dans certaines disciplines. Il a apporté des méthodes d'enseignement différentes après avoir étudié ce qu'il se passait dans les pays voisins, dans le but d'offrir à la jeunesse l'enseignement qui lui convient. Cet enseignement ne devait plus, selon lui, se résumer au maître, seul détenteur du savoir à inculquer aux élèves. Non, les élèves n'ont pas la tête vide. Ils vivent en dehors de l'école et récoltent une quantité considérable d'informations, des médias notamment. Le maître doit interagir avec eux, les comprendre, les aider, les guider vers un futur que lui-même ne connaît pas. L'enseignement qu'il doit donner aujourd'hui n'est plus le même que celui qu'il a reçu. Son propre savoir est remis en question par l'évolution.⁹⁶

Malgré ces arguments, André Mayor a vu sa marge de manœuvre freinée par les autorités. Il part à la retraite en 1980, année où trois directeurs sont nommés pour le remplacer.

Pour préparer la transition « après Mayor », des commissions à huis clos sont tenues et le directeur n'est pas convié aux tractations. Dans une séance peu avant son départ à la retraite, il accuse:

À Neuchâtel, un groupe secret allait se constituer dans votre commission, groupe sans contact avec la direction [...] Deux politiques pour des problèmes identiques, l'une de transparence, de collaboration, [à La Chaux-de-Fonds], l'autre d'obscurité voulue, de méfiance [à Neuchâtel].

[...]

Aujourd'hui, où est cette autonomie communale, où est cette autonomie légale des commissions scolaires devant ce projet [de restructuration] imposé froidement, du haut, par le DIP ?⁹⁷

C'est la conclusion de ces dix années riches en pourparlers. Le DIP a pris les commandes des opérations, l'ESRN devenant petit à petit une école gérée par le canton de Neuchâtel et non plus par les communes.

⁹⁶ André Mayor, PV CS ESRN 19 janvier 1976, p.42

⁹⁷ André Mayor, PV CS ESRN du 5 décembre 1979, ACN, pp. 2-3

2.5 Une nouvelle réforme – Les années 80

2.5.1 Renforcer la sélection et s'adapter à la nouvelle mentalité des élèves

En 1980, trois directeurs sont nommés à la tête de l'ESRN. René Jeanquartier au collège du Mail, Maurice Wermeille aux Terreaux et Jean-Claude Allisson à Peseux.

Dans ces trois établissements, les élèves de seize communes⁹⁸ suivent un enseignement secondaire dans les sections classique, scientifique et moderne. Comme évoqué précédemment, les élèves de la section préprofessionnelle restent dans les collèges primaires, tant à Neuchâtel que dans les communes suburbaines. Pour permettre leur intégration dans les établissements susmentionnés afin de créer l'Ecole globale comme le prévoyait la loi votée en 1963, il fallait faire face à de nouveaux problèmes de locaux. Pour offrir la possibilité de construire de nouveaux bâtiments, il fallait d'abord modifier la loi ambiguë de 1963, loi qui permettait aux communes de garder les classes de 6^e moderne-préprofessionnelle ainsi que les trois années (7-8-9) de la section préprofessionnelle en leur sein.

Alors que nous venons de constater les difficultés dans les rapports entre le DIP et la commission scolaire, cette dernière est néanmoins toujours consultée – au même titre que les commissions scolaires du reste du canton – pour l'élaboration d'une nouvelle loi.⁹⁹

Entre 1980 et 1984, la principale préoccupation de la commission demeure la structure de l'ESRN. Nous remarquons une nette diminution des réunions traitant de pédagogie, d'orientation ou de programmes scolaires. La commission doit urgemment se mettre d'accord avec les autorités pour que la base de la structure de l'ESRN soit définie de manière claire et précise. Un expert est chargé de proposer la meilleure structure possible en prenant en compte aussi bien les souhaits du DIP que ceux de la commission. De l'administration au rôle de chaque directeur d'établissement, tout est minutieusement discuté et argumenté. Nous ne nous étalerons pas davantage sur les questions de structure ; nous préférons nous concentrer sur l'orientation des élèves et l'intégration de la section P.

⁹⁸ Neuchâtel, Hauterive, Saint-Blaise, Marin-Epagnier, Thielle-Wawre, Cornaux, Cressier, Enges, Le Landeron, Lignières, Peseux, Corcelles-Cormondrèche, Noiraigue, Fenin-Vilars-Saules, Valangin, Montmollin

⁹⁹ Lettre de la commission scolaire au conseiller d'Etat F. Jeanneret, 30 juin 1980, PV CS ESRN, ACN 1980, p.2

Concernant cette dernière, la commission déclare qu'il est impossible de l'introduire – bien que le projet de loi l'oblige – sans la construction d'un nouveau collège dans la zone de l'Entre-deux-lacs. La commission propose également de fusionner les sections moderne et préprofessionnelle pour n'en créer qu'une, mais de meilleure renommée. Ainsi, il y aurait deux sections; une menant aux études longues, l'autre conduisant aux apprentissages et aux métiers, la différenciation devant se faire en fonction de l'orientation future choisie par l'élève. Cette idée ne verra jamais le jour. La commission se montre favorable à l'introduction d'une année d'orientation pour tous en 6^e primaire mais souhaite qu'elle ne soit pas pilotée par un généraliste uniquement, mais par des observateurs multiples. La question du « nivellement par le bas » se pose également puisque les élèves ne commenceraient plus leurs études prégymnasiales en 6^e, mais en 7^e après l'orientation.¹⁰⁰

Le 9 juin 1982, lors d'une séance de la commission, divers intervenants débattent de l'orientation scolaire aux niveaux 5/6 primaire. Marcel Calame, chef du Service Jeunesse au DIP, apporte des précisions à la commission.¹⁰¹ Dans son introduction, il rappelle que le système d'orientation est âgé de vingt ans. Les élèves de 5^e ou 6^e primaire doivent satisfaire deux exigences pour pouvoir être orientés selon le libre choix de leur famille. À la fin de la 5^e année, 40 % des élèves du canton sont classés dans les deux sections prégymnasiales (classique et scientifique). M.-A. Gueissaz, membre de la commission, signale à l'assemblée que 13 % des élèves reçoivent leur maturité à 18 ans. La moyenne suisse se situe à 10 % et Neuchâtel est dans le peloton de tête. « [Elle] constate donc que le canton écrème très largement. Pourquoi avoir adopté cette politique à la fin de la 5^e année ? On obtient de la sorte des classes de moderne et préprofessionnelle qui sont étêtées d'éléments moteurs importants. »¹⁰²

Marcel Calame rappelle qu'avec l'ancien système, il n'y avait que 20 % à 25 % d'entrée en prégymnasiale. C'est donc le législateur qui a voulu ce changement. Jean Martenet, commissaire, se demande comment empêcher les parents de choisir systématiquement la section prégymnasiale pour leur enfant dès que les résultats le

¹⁰⁰ Lettre de la commission scolaire au conseiller d'Etat F. Jeanneret, 30 juin 1980, PV CS ESRN, ACN 1980, p.3

¹⁰¹ PV CS ESRN du 9 juin 1982, ACN 1982, pp. 4-8

¹⁰² PV CS ESRN du 9 juin 1982, ACN 1982, p. 4

permettent. M. Calame répond que le problème peut être résolu en revalorisant les autres sections. Le 20 avril 1983, le président de la commission scolaire Henri Rivier, rappelle les trois lignes de force ressorties lors de la dernière séance:

- a) priorité, à tout prix, à la pédagogie
- b) priorité à la transmission des connaissances
- c) libération des directeurs et sous-directeurs des charges administratives.¹⁰³

Henri Rivier se demande s'il n'est pas temps de changer de philosophie et de permettre aux directeurs d'être omniprésents, que cela soit auprès des élèves ou auprès des parents. Maurice Wermeille, directeur des Terreaux, informe la commission que deux tendances se dégagent dans le corps enseignant: « renforcer la sélection et la spécificité des sections », « s'adapter à la nouvelle mentalité des élèves ». Si la première semble facilement réalisable avec l'instauration d'une réforme, il est plus difficile d'établir des lois pour s'adapter à la seconde.

Au vu de ce qui précède, nous réalisons l'ampleur des difficultés rencontrées par la commission scolaire de l'ESRN dans les années 80. Les élèves semblent changer de comportement, la société semble évoluer et l'Ecole tente de s'adapter en se questionnant sur la meilleure manière d'y parvenir. André Bühler, commissaire, déclare « qu'on aborde le problème de l'ESRN par secteur (administration d'un côté, pédagogie de l'autre) alors qu'il faut s'occuper d'un ensemble. »¹⁰⁴

2.5.2 Des intentions particulières pour chaque section

C'est surtout administrativement que l'ESRN réglera en premier lieu ses problèmes. Suite à la réforme scolaire de 1984, la nouvelle loi prévoit l'intégration de la section préprofessionnelle et de l'année d'orientation. Pour la première fois, les quatre dernières années d'école obligatoire doivent juridiquement être introduites sous les toits de l'Ecole secondaire et le principe de sélection en 6^e est admis. Qu'en est-il alors de la pédagogie ?

¹⁰³ Henri Rivier, PV CS ESRN du 18 mars 1983, ACN 1983, p. 2

¹⁰⁴ A. Bühler, PV CS ESRN du 18 mars 1983, ACN 1983, p. 7

Le DIP, dans son bulletin de février 1985, définit les sections comme suit:

Les sections se distinguent par:

1. La pédagogie
2. Le rythme de travail
3. Le degré d'abstraction dans les matières enseignées
4. La répartition des branches et leur contenu¹⁰⁵

Nous allons nous intéresser au point 1, la pédagogie, afin de comprendre quelles étaient les intentions de la nouvelle loi pour chacune des trois sections.

Section préprofessionnelle

1. La pédagogie est plus centrée sur l'élève que sur la branche enseignée. Confiée à un maître généraliste, qui pourra agir librement dans le temps imparti, une large part du rôle éducatif de l'enseignant sera ainsi préservée.

[...]

Section moderne

1. L'enseignement est individualisé. Il se transmet à travers un langage simple, peu théorique. Un accent particulier est mis sur la forme, la présentation des travaux.

[...]

Section prégyrnasiale

1. L'enseignement est plus théorique. Il fait davantage appel à l'abstraction. Il vise à placer l'élève en situation de responsabilité individuelle.

¹⁰⁶

Concernant l'accès aux formations ultérieures, le DIP est clair: La section préprofessionnelle prépare principalement à un apprentissage, la section moderne prépare à une formation de degré diplôme alors que la section prégyrnasiale prépare aux études longues. Il est également rappelé que « si d'autres orientations sont envisagées par les élèves, l'école maintient, dans toutes les disciplines, les

¹⁰⁵ Bulletin du Département de l'Instruction Publique du Canton de Neuchâtel, N°20 (février 1985) pp. 518-521

¹⁰⁶ Bulletin du DIP, N°20 (février 1985) pp. 518-521

exigences spécifiques de la section. »¹⁰⁷ Nous allons voir à présent que divers acteurs du système éducatif se sont prononcés en cette même année 1985 au sujet de ces changements.

2.5.3 « Vous avez dit... pédagogie ? »

En mai 1985, trois mois après la sortie du bulletin du DIP expliquant les nouvelles structures, la revue « Vous avez dit... pédagogie »¹⁰⁸ regroupe le point de vue de différents auteurs (professeurs, instituteurs, sous-directeurs, chercheurs) au sujet de cette nouvelle réforme. Nous allons ressortir chez certains d'entre eux un élément significatif en lien avec notre recherche. Ainsi, nous pourrions plus tard comparer ces éléments avec les arguments retenus pour l'élaboration de la nouvelle loi de 2014.

Vincent Massard, instituteur, s'étonne du brusque passage de l'école primaire à la section d'orientation et se demande quel rôle joue l'école primaire dans l'orientation. Il verrait volontiers un cycle d'orientation de deux ans, comprenant la 5^e et la 6^e primaire. Chaque instituteur suivrait ses élèves en 5^e puis en 6^e et pourrait donc les orienter de manière plus optimale. Cette solution supprimerait également le problème de l'adaptation des élèves devant effectuer un saut conséquent entre la 5^e primaire et la 6^e secondaire comme le prévoit la loi. Ce brusque passage ne peut pas garantir une orientation efficace selon l'auteur.

Michel Nicolet, assistant en psychologie à l'Université de Neuchâtel, propose un système qui pourrait éviter les erreurs d'orientation; les classes à niveaux. Oui, ces mêmes classes à niveaux testées puis abandonnées dans les années septante, ces classes à niveaux institutionnalisées en 2014.

En 1985, Michel Nicolet s'interroge:

Faudrait-il penser alors à réformer le système même des sections, à opter pour une plus grande souplesse en instituant des classes à niveaux ? La

¹⁰⁷ Bulletin du DIP, N°20 (février 1985) pp. 518-521

¹⁰⁸ Favre, P., Kernén, P., Marc, P., Massard, V., Nicolet, M., Rovero, Ph. & Schmidt, M. (1985), Vous avez dit ... pédagogie N°8, Université de Neuchâtel

réponse n'est jamais simple et univoque, chaque innovation produisant des effets inattendus et son lot de nouvelles interrogations.¹⁰⁹

Pierre Favre, professeur, indique que « [...] les familles auront pour leurs rejetons des visées professionnelles, auxquelles ceux-ci adhéreront parfois, mais ce sont, aux termes de la loi, les évaluations fournies par l'école qui autoriseront ou non l'exécution du projet des parents »¹¹⁰. Toutefois, il ne souhaite pas que l'Ecole prépare des élèves à des domaines trop précis. « Elle faillirait d'une part à un devoir général d'éducation et, d'autre part, ne préparait pas des hommes aptes au renouvellement dans une société en rapide évolution. »

Selon lui, il ne suffit pas d'annoncer sur le papier que telle ou telle section amène une telle issue professionnelle. Dans les faits – et comme nous l'avons effectivement constaté à la lecture des procès-verbaux –, les élèves des sections préprofessionnelles voient régulièrement des élèves de moderne les supplanter.

Michelange Schmidt (ancien instituteur, assistant en séminaire de pédagogie) rejoint également Pierre Favre en critiquant le système qui permet aux patrons d'engager des élèves des classes supérieures. C'est même tous les fondements de l'Ecole qui sont vivement remis en cause dans les propos de M. Schmidt qui retrace à sa manière, l'historique de la réforme scolaire depuis 1954 et dont nous vous proposons ici un large extrait.

Il y a une trentaine d'années, la majorité des enfants finissaient leur scolarité obligatoire à l'école primaire. Certains passaient les neuf années avec le même maître, d'autres plus chanceux en rencontraient deux. Et il y en a quelques-uns, souvent de familles aisées, qui avaient la possibilité de quitter l'école du village pour rejoindre l'école secondaire ou, suprême honneur, le collège. La sélection était simplifiée puisque l'élément déterminant n'était que le statut socio-professionnel des parents, ou, mieux encore, le contenu de leur porte-monnaie. La reproduction des classes sociales était assurée. Le clivage n'était pas uniquement scolaire ou culturel, mais aussi psychologique et même géographique. Découvrir la ville et en parler à ses camarades marquait déjà la différence. [...]

¹⁰⁹ M. Nicolet, Vous avez dit ... pédagogie N°8, Université de Neuchâtel, mai 1985, p.27

¹¹⁰ P. Favre, Vous avez dit ... pédagogie N°8, Université de Neuchâtel, mai 1985, p.7

Devant les exigences de l'économie, soucieuse de bénéficier de collaborateurs de plus en plus perfectionnés, les portes de l'école secondaire se sont ouvertes à ceux qui réussissaient un examen d'entrée. À cette époque, l'on parla de démocratisation des études, mais, comme il ne fallait pas mélanger les torchons avec les serviettes, on essaya tant bien que mal de cloisonner tout ce beau monde. [...]

Quand vint le moment où tout le monde se retrouva à l'école secondaire, il fallut à nouveau différencier le bon grain de l'ivraie. [...] À population égale, il y a entre 12 et 20 fois (selon les cantons) plus d'enfants de cadres que d'autres enfants d'origines défavorisées dans cette classe-là. On l'appela section pré-gymnasiale ou classique. [...]

Que ceux qui n'ont pas réussi l'épreuve pour la catégorie des longues études se rassurent: ils peuvent bénéficier d'une autre classe, permettant de tout faire,... sauf détenir un pouvoir quelconque plus tard. Cette classe représente environ 50 à 60 % des élèves. Elle s'appelle classe générale ou moderne. Les élèves correspondent environ au pourcentage de personnes dont les secteurs économiques primaire et secondaire ont besoin. Si votre enfant a trébuché sur les obstacles précédents, c'est qu'il est trop lent, un bon à rien, un enfant du divorce, un flemmard, un drogué. Cette énumération est principalement celle de certains enseignants. Pour le chercheur, il s'agira certainement d'un enfant d'ouvrier, de manoeuvre, d'agriculteur pour qui l'intellectualisme de l'école ne représente rien. [...] Alors pour lui, il y a une classe qui lui permet de finir tranquillement sa scolarité (on ne peut pas descendre plus bas, me disait l'un deux) et qui lui permet, selon les directives, de préparer un bon apprentissage: la classe pré-professionnelle ou pratique. Étant donné qu'il ne recevra pratiquement aucun atout lui permettant effectivement de réussir un bon apprentissage, manuel par exemple, les patrons engageront d'abord les élèves des classes supérieures avant lui. C'est regrettable, car n'est-ce pas dans ces classes nommées inférieures que nous trouvons les meilleurs manuels, les meilleurs connaisseurs de la nature, les futurs artisans ? Il est dommage pour eux que l'épreuve d'orientation ou de sélection n'ait pas été préparée par des agriculteurs, des représentants de professions manuelles: car ces enfants se trouveraient certainement aux avant-postes.

Le nœud du problème réside dans l'interprétation des lois. Nous trouvons pratiquement partout la même litanie plus ou moins remaniée. L'école a pour

mission d'assurer aux enfants leur plein épanouissement, de former des êtres libres, capables de prendre en charge leur propre destinée. Alors il est permis de se demander pourquoi un élève qui n'a pas redoublé durant sa scolarité fait partie de la minorité des élèves. De qui s'occupe-t-on ? Pense-t-on qu'en retardant la sélection nous allons changer quelque chose ?¹¹¹

En conclusion, Michelange Schmidt propose qu'on abolisse tout système de sélection. Pour lui, il s'agit avant tout de revaloriser les métiers manuels et de permettre à chacun de suivre la voie qu'il désire. Il souhaite qu'un élève ayant choisi une voie professionnelle n'ait pas été forcé à le faire après avoir échoué à des examens. Il propose des changements drastiques dans l'organisation de l'Ecole où les classes ne dépasseraient pas douze élèves. Chacun suivrait chaque cours à option pour se rendre compte des exigences de chaque niveau. « Que des barrières soient placées à l'entrée d'une école est inadmissible. Une personne incapable de suivre les cours de l'Université devrait pouvoir s'en rendre compte par elle-même ».

112

Douce utopie ou proposition réaliste ? Une fois de plus, nous pouvons nous questionner quant au rôle de l'Ecole et de l'Etat face aux inégalités sociales. L'Ecole peut-elle atténuer ces inégalités ?

Pierre Marc, professeur en science de l'éducation à l'Université de Neuchâtel, parachève cette revue par un commentaire revenant sur les propos des auteurs que nous venons de citer. Il soutient que chaque intervenant peut être mis sur un système à deux axes, le premier étant sociologique et le second psychologique. Chaque auteur peut être placé sur ce système d'axe selon les convictions qu'il a évoquées dans son texte. L'un sera plus sensible au côté psychologique d'un problème et verra certaines décisions nuire à l'individu quand l'autre prendra ce même problème, mais le considérera comme positif d'un point de vue social.

L'effort consiste à faire en sorte que la situation pédagogique que l'on privilégie soit proche du cas 1, à essayer qu'en tout instant soient respectés l'individu et le social, seule attitude qui puisse simultanément assurer une plus

¹¹¹ M. Schmidt, Vous avez dit ... pédagogie N°8, Université de Neuchâtel, mai 1985, p.39-40

¹¹² M. Schmidt, *op cit*, p.42

grande équilibration de la personne et de la société, c'est-à-dire le développement du sujet dans son milieu.¹¹³

L'auteur affirme finalement que le pédagogue doit maîtriser et revoir fréquemment ses propres convictions pour trouver un équilibre. « C'est que choisir la personne au détriment du social ou choisir l'inverse, n'est pas un mouvement susceptible de s'asseoir sur un constat scientifique mais bel et bien sur une simple conviction. »¹¹⁴

Malgré les différends au sein du corps enseignant, la sélection aura bel et bien lieu puisque lors de l'année scolaire 1987/1988, les classes d'orientation et préprofessionnelle sont introduites à l'ESRN.

Entre 1980 et 1990, en plus de devoir se restructurer suite au départ d'André Mayor, l'ESRN a dû s'adapter à la réforme scolaire voulue par la loi de 1984 et a également dû revoir ses structures. Les élèves ne se rendent plus à l'Ecole de la ville en fonction des ressources financières de leurs parents. Pourtant, une corrélation existe toujours entre le statut socioprofessionnel de la famille et l'orientation de l'enfant. La globalisation de l'Ecole continue sa marche en avant même si d'aucuns pensent que le DIP a mis « un emplâtre sur une jambe de bois »¹¹⁵, qu'il a conduit une réforme précipitée sans avoir préalablement analysé tous les paramètres.

Afin d'informer les parents d'élèves de la nouvelle réforme, le DIP crée et distribue un livret intitulé « $E=MC^2$ - *Ecole = maîtrise de la connaissance ». Ce livret est illustré d'un schéma montrant les différentes sections sous la forme de blocs en béton où la section préprofessionnelle est placée au-dessus des autres; une manière de lui donner de l'importance, de sauver les apparences ?

En avant-propos, il informe qu'il « ne compte pas faire un Prix Nobel de chacun de ses élèves » et rappelle « qu'une réforme scolaire est porteuse d'espérance mais qu'elle peut aussi receler quelques inquiétudes. » Il souligne ensuite l'un des objectifs principaux poursuivis: « Une meilleure orientation des élèves qui leur permette de bien assurer leur choix pour l'avenir »¹¹⁶

¹¹³ Pierre Marc, Vous avez dit ... pédagogie N°8, UNINE, mai 1985, p.49

¹¹⁴ Pierre Marc, *op cit*, mai 1985, p.49

¹¹⁵ M. Schmidt, *op cit*, mai 1985, p.43

¹¹⁶ J. Cavadini, Conseiller d'Etat, Ecole = Maitrise de la connaissance, DIP, 1987

Au terme de la première année de la nouvelle classe d'orientation, 43 % des élèves sont classés dans les sections prégyrnasiales, 20 % vers la section moderne et 29 % vers la section préprofessionnelle alors que 8 % ne sont pas promus.¹¹⁷ Nous l'avons vu plus haut ; 13 % des élèves neuchâtelois obtiennent leur maturité gymnasiale par la suite, c'est-à-dire 79 élèves sur une volée en contenant 611. Il semble donc que 181 d'entre eux ne se dirigent pas vers la bonne section.

Loin de faire l'unanimité, cette réforme sera vite rediscutée sur la base du même questionnement exprimé en 1976 par Henri Rivier, alors président de la commission scolaire de l'ESRN.

Il faut essayer de comprendre:

- qu'il existe un peu partout, dans toutes les disciplines, une profonde nostalgie de changement. L'école ressent aussi un besoin essentiel de réforme. Mais que réformer et comment ?
 - que les objectifs de l'école n'ont jamais été clairement définis parce que la conception qu'on se fait diffère dans le temps et dans l'espace:
- 1) instruire ou éduquer ? Si c'est éduquer, quelle est la place restant à la famille ? Si c'est instruire, faut-il apprendre ou apprendre à apprendre ? Faut-il donner priorité aux connaissances ou à la méthode pour les acquérir ?
 - 2) former des individus ou former une jeunesse destinée à une intégration aisée dans un système donné de société ?
 - 3) pousser l'ensemble des élèves vers le haut en obtenant, dans le meilleur des cas, une honorable moyenne ou sélectionner et pratiquer l'élitisme ?¹¹⁸

La réforme de 1984 a mis les élèves ayant le même niveau de connaissances dans les mêmes classes, leur permettant ainsi de suivre ensemble les buts définis par les sections. Dès treize ans, les élèves sont préparés pour leur futur en fonction des facultés intellectuelles dont ils ont fait preuve au cours de l'année d'orientation.

Mais il ne faut pas se leurrer. Les bons élèves vont principalement en section prégyrnasiale alors que les cancre se retrouvent dans les sections préprofessionnelles. André Mayor souhaitait en 1968 que l'Ecole tue cette opposition

¹¹⁷ Rapport de gestion de l'ESRN 1988, ACN, p. 32

¹¹⁸ H. Rivier PV CS ESRN, ACN 1976-1977, p.50

manuelle-intellectuelle, mais le politique n'est pas allé dans ce sens. L'ancien directeur de l'ESRN a testé des classes sans devoirs à la maison pour atténuer les inégalités, mais le politique l'a prié de stopper ses expériences.

3. 1984-2014, vers la fin des filières

Préambule

Comme nous l'avons constaté précédemment, la réforme de 1984 n'a pas révolutionné l'enseignement obligatoire. Au contraire, elle a maintenu le principe de sélection en séparant les élèves destinés aux longues études des élèves destinés aux voies professionnelles. Les visées du DIP de l'époque sont claires: trois manières d'enseigner dans trois sections différentes pour permettre à trois sortes d'élèves de se préparer pour l'avenir. Pour trier ces derniers, une classe d'orientation est créée lors de la 6^e année d'école obligatoire, une classe que le peuple avait refusée lors de la votation de 1962 car elle retardait d'une année l'étude du latin pour les meilleurs élèves. En 1984, avec l'arrivée de l'année d'orientation à l'Ecole secondaire, la sélection est retardée uniquement pour les élèves de la section pré-gymnasiale. L'Ecole globale se formalisant avec la nouvelle réforme, la principale modification est surtout structurelle.

À partir de cette période, nous ne trouvons plus de procès-verbaux de la commission scolaire de l'ESRN aux archives de la commune de Neuchâtel. La commission scolaire de la ville a perdu la gestion des classes secondaires qui dépendent dorénavant d'un syndicat intercommunal. Ces changements nous amènent à trouver d'autres sources pour continuer à dresser l'historique que nous aimerions amener à son terme, c'est-à-dire à la réforme d'aujourd'hui.

Afin d'offrir un compte-rendu précis de la situation de l'instruction publique neuchâteloise entre 1990 et aujourd'hui, nous avons choisi de nous entretenir avec Tiago Cordas, chef de projet pour la rénovation du cycle 3 au sein du Service de l'enseignement obligatoire (SEO). Avant son entrée en fonction en 2014, M. Cordas a enseigné à l'Ecole secondaire durant de nombreuses années à tous les niveaux et à tous les degrés. Il s'occupe également de l'introduction des nouveaux moyens d'enseignement de sciences. Conformément aux demandes de Monsieur Cordas, nous ne retranscrivons pas l'entretien dans son ensemble, mais utiliserons les informations recueillies nous paraissant pertinentes pour continuer à dresser notre

historique. Nous profiterons également des propos de Monsieur Cordas pour développer certaines questions inhérentes aux changements récents.

En parallèle, nous prendrons connaissance de quelques articles de presse traitant de la réforme scolaire pour dégager d'autres points de vue y relatifs.

3.1 L'Ecole se transforme

Monsieur Cordas nous informe que dès les années 80, la réflexion sur la sélection est déjà bien présente et que certains professeurs en sciences de l'éducation à l'Université de Neuchâtel y consacrent énormément de temps. À l'époque, l'objectif est de proposer un tronc commun d'orientation sur deux ans (5^e et 6^e primaire) pour permettre une sélection de meilleure qualité, mais la réticence d'une partie du corps enseignant, montée au créneau pour proclamer son refus quant aux projets émis, n'a pas permis de progresser dans ce sens. Une seule année d'orientation sera retenue avec la nouvelle loi.

En 1995, le règlement sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM) va imposer des changements dans l'organisation du secondaire 1 comme l'indique son article 6.

Durant les quatre dernières années au moins, l'enseignement doit être spécialement conçu et organisé en fonction de la préparation à la maturité. Un cursus de trois ans est possible lorsque le degré secondaire I comporte un enseignement de caractère prégyrnasial.¹¹⁹

Pour cette raison, la dernière année secondaire de la section prégyrnasiale est adaptée en 1998 avec l'introduction de disciplines à visées académiques. De cette manière, la maturité neuchâteloise est toujours reconnue par la Confédération. Dans la continuité de ces modifications, un élément sous-jacent ressurgit: la volonté de réformer les sections qui sont, aux dires de certains enseignants, beaucoup trop rigides.

¹¹⁹ Article 6 alinéa 2 du règlement sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale, 16 janvier 1995

Dès 1998, le Service de l'enseignement obligatoire (SEO) est chargé de travailler sur l'élaboration d'un projet qui sera mis en consultation cinq ans plus tard, en 2003. Cette réforme, emmené par le Conseiller d'État Thierry Béguin est censée entrer en vigueur en 2005. Elle doit modifier trois éléments: la structure (fusion MO et PP), l'évaluation et le plan d'études. Une fois encore, le corps enseignant se montre très réticent face à ces changements. Hormis le « PENSE », Plan d'Etudes Neuchâtelois du Secondaire, la réforme ne voit finalement pas le jour dans le canton de Neuchâtel... mais dans le canton de Vaud. Selon Tiago Cordas, nos voisins s'inspireront fortement du travail réalisé par Neuchâtel pour mettre en place la réforme vaudoise en 2010. Sur le site Internet du quotidien « 24 heures », nous trouvons un article y relatif:

« C'est un pas significatif. Nous dépassons le système des trois filières qui paraissait sculpté dans le marbre », a relevé la cheffe du Département de la formation [Anne-Catherine Lyon]. Mais face aux critiques soulevées en consultation, la ministre a renoncé à son projet de filière unique, avec des niveaux différents pour certaines branches.¹²⁰

Trois ans plus tard, c'est au tour de Neuchâtel de finaliser sa réforme. Ce qui a été balayé dans le canton de Vaud est mis en place dans notre canton: la filière unique et les classes à niveaux. Dans la brochure destinée à informer les enseignants, Mme Monika Maire-Hefti, Conseillère d'Etat et cheffe du Département de l'éducation et de la famille (DEF), s'exprime en ces mots:

Le monde économique et social s'est profondément modifié, particulièrement ces dernières années. Le niveau d'exigence s'est élevé, aussi bien dans la formation professionnelle que dans le monde académique.

L'école obligatoire a pour mission d'amener la très grande majorité des élèves qui lui sont confiés à maîtriser les savoirs et les compétences nécessaires à leur entrée dans les formations du postobligatoire.

¹²⁰ *L'école vaudoise passera de trois à deux voies* dans le quotidien «24 heures», publié le 27 septembre 2010

Actuellement, le système en vigueur d'un cycle 3 à filières ne répond plus de manière satisfaisante aux besoins d'aujourd'hui.¹²¹

Dans les années 50, l'Ecole a comme objectif, en restreignant l'accès à l'Ecole secondaire par des tests d'entrée, de permettre aux meilleurs de suivre leur cursus dans les conditions les plus optimales tout en éliminant les indésirables.

La réforme de 1962 souhaite offrir à chacun les mêmes chances en catégorisant les élèves selon leurs aptitudes et leurs connaissances mais n'empêche pas la reproduction des inégalités sociales. De manière simplifiée, les plus doués poursuivent généralement des études académiques alors que les autres se dirigent vers les voies professionnelles.

Dans les années 70, le rôle de l'Ecole est remis en question ; faut-il pratiquer l'élitisme ou se contenter d'une honorable moyenne ? Des expériences pédagogiques sont mises sur pied mais ne reçoivent pas le soutien du DIP qui les restreint.

Dans les années 80, les commissions scolaires et les autorités politiques font face à certaines divergences concernant les buts de l'Ecole. La sélection est discutée et critiquée mais reste en place avec la réforme de 1984. Les meilleurs élèves perdent toutefois une année d'enseignement pré-gymnasiale avec la mise en place de la classe d'orientation. Dans les années 1990 et 2000, les rapports entre les politiques et les établissements scolaires s'adoucissent et se confondent même puisque par exemple, l'ancien directeur de l'Ecole secondaire du Val-de-Ruz, M. Jean-Claude Guyot est à la fois politicien et acteur dans le système scolaire (directeur du CSVR). Il a été, selon Tiago Cordas, un élément moteur dans la mise en place des fondements de la réforme actuelle.

Aujourd'hui, une différence significative apparaît dans la manière de procéder à cette sélection puisqu'elle s'effectue plus tard dans le cursus de l'adolescent. Nous verrons plus loin que cette stratégie permettra au canton de « placer » à la fin de l'école obligatoire, plus de monde en apprentissage, un secteur qu'il souhaite redorer.

¹²¹ Mme Maire-Hefti, Conseillère d'Etat, Cheffe du département de l'éducation et de la famille en préface dans le cahier d'information « rénovation du cycle 3 » (projet) – Département de l'Education et de la Famille (DEF) octobre 2014, p.2

La question que nous nous posons à présent fait suite aux nombreuses remarques entendues çà et là depuis la mise en place de cette nouvelle réforme. Comment permettre un enseignement efficace dans des classes hétérogènes ?

Tiago Cordas nous explique qu'un enseignant lui a affirmé que des élèves — devant être orientés vers une classe préprofessionnelle à la rentrée 2015 si la réforme n'avait pas eu lieu —, réussissaient mieux qu'il ne l'avait imaginé. À ce propos, Monsieur Jean-Claude Marguet, chef du SEO, nous apprend lors d'un séminaire le 10 février à Bienne¹²² que les meilleurs élèves de la section préprofessionnelle ont obtenu de meilleurs résultats aux tests PISA que les moins bons de maturité.

Pour Tiago Cordas, l'hétérogénéité doit être acceptée. Il affirme que les classes homogènes sont un leurre pédagogique et rappelle que ce principe a déjà été mis en place lors de la fusion des sections de classique et scientifique en une section de maturité en 2001. Les élèves se destinant à des études littéraires et pouvant éprouver des difficultés en mathématiques par exemple, se retrouvaient dans la même classe que les élèves se dirigeant vers une carrière scientifique.

Nous parlons ensuite avec Monsieur Cordas de la terminologie utilisée dans l'enseignement. Comme mentionné plus haut, la brochure du DIP de 1985 parlait de « maîtrise de la connaissance » ; on parle aujourd'hui de compétences. Ce glissement sémantique se remarque également dans l'appellation du Département consacré à l'Ecole. Le « Département de l'instruction publique » s'est transformé en un « Département de l'éducation, de la famille et des sports ». Ces différences de terminologie ne sont pas le fruit du hasard. Elles traduisent une évolution dans la manière de considérer l'Ecole d'aujourd'hui ; de l'instruction certes, mais également et surtout de l'éducation. Si ce principe éducatif était déjà pressenti par nos aînés, ces changements d'appellation l'ont formalisé. Tout le chemin parcouru depuis des décennies a permis de constater l'importance de l'Ecole depuis le plus jeune âge. Pour Tiago Cordas, le multiculturalisme a également donné un rôle encore plus prépondérant dans l'assimilation des valeurs communes dans un groupe à références culturelles variées.

¹²² Séminaire destinés aux étudiants en dernière année à la HEP-BEJUNE - Entrée dans la profession d'enseignant, le 10 février 2016 à Bienne

3.2 *Le corps enseignant doit s'adapter*

Le terme de nivellement par le bas est souvent utilisé par les enseignants qui affirment que les classes hétérogènes vont pénaliser les meilleurs car le rythme de travail sera moins soutenu. Devant pratiquer la différenciation comme ils ne l'avaient pas fait auparavant, les enseignants se plaignent de ne pas disposer des moyens suffisants. Dans une interview publiée dans l'Express du 1^{er} avril 2015, la présidente de l'Association valaisanne des enseignants du cycle d'orientation (9e à 11e année Harmos) répond aux questions de Pascal Hofer, journaliste. Une réforme semblable est en place en Valais depuis quelques années.

- *Dans le canton de Neuchâtel, certains craignent qu'il y ait un nivellement par le bas, puisque les « meilleurs » élèves seront dans la même classe que les « moins bons ». Cette crainte est-elle fondée ?*
- C'était aussi une grande crainte en Valais... Il n'y a pas eu de nivellement par le bas, mais si c'est le cas, c'est parce que les enseignants se sont adaptés à la nouvelle situation en pratiquant ce que l'on appelle la différenciation, c'est-à-dire un enseignement le plus personnalisé possible en fonction du niveau de l'élève. Cela ne va pas de soi. L'enseignement dans des classes hétérogènes a d'ailleurs donné lieu à des cours de formation obligatoires pour les enseignants. En résumé, oui, il y a des différences de niveau entre les élèves, mais c'est gérable.
- *À l'inverse, l'hétérogénéité a-t-elle des vertus ?*
- Oui. Le plus grand « mélange » des élèves demande que le travail se fasse davantage par groupes, ainsi qu'une plus grande entraide entre les élèves. Et pour un bon élève, le fait de devoir expliquer aux autres, de devoir formuler ce qu'il a compris, c'est très profitable aussi.¹²³

Tiago Cordas admet que certains élèves plus à l'aise avec un apprentissage de savoirs purs pourront se retrouver frustrés dans une classe hétérogène. Pour notre interlocuteur, il s'agit d'un faux problème. Il ne croit pas que les élèves doivent à tout prix finir l'entier des programmes qu'il juge de toute manière trop conséquents. Bien que le règlement soit toujours en consultation, Tiago Cordas nous a affirmé que l'accès au lycée sera possible lorsque trois branches sur cinq seront suivies au

¹²³ Pascal Hofer, L'Express du 1^{er} avril 2015 – Cette réforme a besoin de temps.

niveau 2 en dernière année de l'Ecole obligatoire. Avec ce nouveau système, certains élèves en difficulté dans une branche, en allemand exemple, ne seront pas pénalisés dans la poursuite d'études gymnasiales.

Comment fera alors cet élève lorsqu'il arrivera au lycée ? Lui permettra-t-on également de laisser cette discipline de côté ou subira-t-il une situation d'échec ? Il nous manque ici certains éléments. Nous pourrions nous demander comment feront les lycées pour gérer certains élèves *a priori* plus faibles, puisqu'ils auront suivi un enseignement de niveau 1 dans deux branches fondamentales. Est-ce qu'un tri se fera à ce moment-là ? Est-ce que les écoles supérieures adapteront leurs exigences ? Il est évidemment trop tôt pour juger les effets de cette réforme. Une chose est sûre: le niveau de compétence en allemand n'est pas un critère retenu pour entrer au Conseil Fédéral... Alors finalement, quelle importance ?

Nous échangeons ensuite au sujet des inégalités à l'Ecole. Comme nous l'avons vu tout au long de notre travail, ce problème a été traité de différentes manières depuis la création de l'Ecole secondaire régionale à Neuchâtel. Aujourd'hui plus que jamais, les autorités partent du postulat que les inégalités doivent être combattues dans les classes dès le plus jeune âge. Pour Tiago Cordas, certains jeunes acquièrent des capacités d'abstraction plus ou moins tôt et la sélection retardée permet de ne pas perdre de futurs bons éléments en route. Il ne nous donnera pas plus d'explications sur ce sujet. Depuis longtemps, il est de notoriété publique que les voies académiques sont considérées comme étant les meilleures. Selon M. Cordas, la voie universitaire n'est pas nécessairement au-dessus des autres et les formations professionnelles sont à présent de très bonne renommée.

Ce discours s'inscrit parfaitement dans les objectifs du canton. Ce dernier souhaite favoriser l'entrée en apprentissage avec une formation en emploi, moins chère qu'une formation à plein temps. « Pour revaloriser l'apprentissage, il est nécessaire de changer les mentalités, reconnaît Monika Maire-Hefti. Il faut persuader parents et enseignants que la formation duale est un atout, qu'on peut compléter aujourd'hui par une maturité ou prolonger dans une haute école ».¹²⁴

¹²⁴ Roger Guignard, Le canton de Neuchâtel veut encourager la voie de l'apprentissage, article paru sur le site rts.ch, 22 octobre 2013

En analysant les discours des autorités, nous comprenons que les formations professionnelles valent aujourd'hui autant que les études académiques bien que l'accès à ces dernières soit toujours soumis à condition. Monsieur Cordas nous informe à ce sujet que des quotas doivent être respectés concernant l'accès aux lycées.

Nous terminons l'entretien en demandant à notre interlocuteur, si comme cela a été le cas depuis plus d'un demi-siècle, d'autres réformes auront lieu dans le futur. Il nous répond que hormis certains petits ajustements, cette réforme perdurera. Il nous affirme être conscient de la colère des enseignants à qui l'on demande un changement dans la manière d'enseigner. Il conclut en affirmant que cette adaptation est indispensable pour que la réforme ait un sens.

Conclusion

« Des petits ajustements », voilà ce qu'imagine Tiago Cordas pour le futur de la scolarité obligatoire dans notre canton. C'est une ritournelle que nous avons déjà entendue par le passé. « Quelques adaptations »¹²⁵, c'est ce que prévoyait en 1994 le chef du DIP Jean Guinand ; « Le temps n'est plus aux vastes réformes »¹²⁶, affirmait J.-D. Perret en 1972.

Au fil de notre recherche, nous avons constaté que la succession des ajustements a modifié très lentement l'Ecole neuchâteloise, qui a récemment pris un nouveau tournant avec des classes rendues plus hétérogènes tandis que la sélection est encore retardée. Aujourd'hui, la volonté est d'éviter de classer les élèves trop vite, de leur laisser un plus grand temps d'adaptation et d'éviter au maximum les redoublements. L'Etat veut revaloriser chaque élève. « Nous trouvons pratiquement partout la même litanie plus ou moins remaniée »¹²⁷, disait M. Schmidt, ancien instituteur et assistant en séminaire de pédagogie en 1985. Cette même litanie, nous la proposons au lecteur en introduction de ce travail. Il s'agissait d'un discours des autorités indiquant que la nouvelle réforme de 1963 donnerait à chaque élève les meilleures possibilités de développement. En 1984, le DIP affirmait que la réforme allait offrir « une meilleure orientation des élèves qui leur permette de bien assurer leur choix pour l'avenir »¹²⁸

Sur le fond, nous avons constaté que les buts de l'Ecole sont toujours semblables soixante ans plus tard, mais la manière d'y parvenir a sensiblement évolué. Il y a vingt ans, Patrice Allanfranchini, historien, affirmait que personne n'était prêt à conduire une réflexion profonde sur l'Ecole de demain. Cette nouvelle réforme a-t-elle été mise en œuvre à partir d'une réflexion profonde ? Dans une société où les inégalités sautent aux yeux, comment l'Ecole peut-elle les atténuer ? Arrêtons-nous un jour de parler de « bon élève » ou de « mauvais élève » ? Il faudrait pour

¹²⁵ Jean Guinand, dans plaquette du 40^e anniversaire de l'ESRN, Cernier: Val Impression, 1994, p.3

¹²⁶ J.-D. Perret, Etudes pédagogiques, annuaire de l'instruction publique en Suisse, 63/1972, p. 142

¹²⁷ M. Schmidt, Vous avez dit ... pédagogie N°8, UNINE, mai 1985, p.40

¹²⁸ J. Cavadini, Conseiller d'Etat, Ecole = Maîtrise de la connaissance, DIP, 1987

cela un profond changement dans les mentalités, mais également dans les structures de l'Ecole publique.

Les effets de la dernière réforme ne sont pas mesurables à l'heure actuelle, ce qui amène certains à douter de la pertinence de ces changements. Antoine Prost (1996), historien et enseignant à l'Université de Paris-Sorbonne, nous explique à l'aide d'un exemple, comment les tensions peuvent apparaître face à un changement.

Le temps de l'histoire et la temporalité moderne sont eux-mêmes un produit de l'histoire. R.G Collingwood[1946] imagine une société de pêcheurs qui, à la suite d'un progrès technique, passerait de dix à vingt poissons pêchés par jour. Au sein de cette communauté, les jeunes et les vieux ne jugeraient pas de même ce changement. Les vieux avec nostalgie invoqueraient la solidarité à laquelle contraignait l'ancienne technique. Les jeunes souligneraient le temps libéré. Les jugements sont solidaires d'un mode de vie auquel on est attaché. Pour comparer les deux modes de vie et les deux techniques, il faut commencer à en faire l'histoire.¹²⁹

Nous pouvons utiliser cet exemple comme métaphore dans la rénovation du cycle 3; « les vieux » invoqueront peut-être le bon temps des sections qui semblaient donner une idée précise sur la valeur de tel ou tel enfant. Ils diront qu'avant, les classes pré-gymnasiales étaient remplies de bons élèves alors qu'aujourd'hui, le mélange retarde les meilleurs. Ils regretteront sans doute la sélection, puisqu'elle était ancrée dans leurs valeurs et penseront qu'il est utopique d'essayer d'atténuer à l'Ecole, les inégalités omniprésentes dans la société.

« Les jeunes », eux, verront dans cette réforme la possibilité de ne plus catégoriser les élèves, ce qui leur permettra de développer une meilleure estime d'eux-mêmes. Ils souligneront les bienfaits des classes hétérogènes où chacun se retrouve face aux différences de l'autre, ce qui amène peut-être une meilleure cohésion sociale.

Le 10 février 2016, lors d'un séminaire à Bienne accueillant les futurs enseignants avant leur entrée dans la profession, Jean-Claude Marguet, chef du SEO, explique à l'assemblée que nous allons aujourd'hui vers un autre type d'Ecole, une Ecole utilitariste. Ce terme nous paraît ambigu et mérite qu'on y attache une attention

¹²⁹ Antoine Prost, Douze leçons sur l'histoire, Edition du Seuil, Paris, 1996

particulière. Pierre Demeulenaere (2002), Professeur de sociologie à l'Université de Paris-Sorbonne explique les différents sens possibles de ce concept:

Il y a d'abord une théorie de l'action individuelle. Celle-ci est décrite comme mue par la recherche du plus grand bonheur, ou encore la maximisation du plaisir. Il y a chez Bentham [père fondateur de l'utilitarisme au 18^e siècle] un certain nombre de termes qui sont employés de manière plus ou moins directement équivalente (et qui seront ensuite distingués): utilité, bien-être, bonheur, plaisir. À partir de là se construit une autre perspective, qui certes s'appuie sur la première: il s'agit de rechercher les conditions de la maximisation de l'utilité globale de la société à travers une législation appropriée.

[...] dans la tradition française des sciences sociales, la notion d'utilitarisme (notamment d'ailleurs lorsqu'elle est avant tout critiquée) renvoie à quelque chose d'assez différent: est réputée utilitariste une théorie qui, s'appuyant sur un modèle « économique » de comportement, décrit l'acteur comme étant motivé exclusivement par la satisfaction de ses « intérêts » ¹³⁰.

Que souhaite réellement l'Etat ? Développer le bien-être de chacun pour une société meilleure ou servir ses intérêts grâce à l'Ecole ? Que souhaitent les apprenants ? Développer leurs compétences pour augmenter leur bien-être ou utiliser l'Ecole à leur guise pour obtenir une qualification nécessaire à un futur train de vie plus agréable ? Dans une société où les diplômes permettent d'obtenir un meilleur revenu, la question mérite d'être posée. Christian Laval (2002), professeur de sociologie à l'Université de Paris explique ce phénomène comme suit:

La plupart des élèves ne seraient intéressés que par le diplôme et l'emploi auxquels conduisent les études. Il n'est pas rare que l'institution scolaire qualifie d' « utilitariste » l'attitude de tel ou tel élève quand il se préoccupe

¹³⁰ Pierre Demeulenaere «La complexité de la notion d'utilitarisme dans les sciences sociales.», *Cités* 2/2002 (n° 10), p. 37-48

moins de ce qu'il apprend que du service qu'il en attend pour sa carrière scolaire ou professionnelle, quand il choisit ses matières, quand il joue au stratège maximisant les profits tout en minimisant ses investissements.¹³¹

Pour régler ce problème, que doit entreprendre l'Ecole ? N'est-il pas temps de conduire une réflexion encore plus profonde qu'actuellement sur ses finalités quand on sait que chaque élève dispose aujourd'hui à portée de main de ressources infiniment riches, lui permettant d'emmagasiner une quantité incroyable d'informations ? Ne faut-il pas, plutôt que de lui demander d'apprendre par cœur des éléments qu'il oubliera rapidement, lui montrer comment utiliser toutes ces ressources et développer davantage son esprit critique ?

Oui, il existe dans le Plan d'études romand un chapitre consacré aux capacités transversales et à la formation générale pour laquelle une heure scolaire hebdomadaire est consacrée. Mais est-ce suffisant ? Ne faudrait-il pas remplacer les branches dites principales par des leçons d'apprentissage de la vie ? Ou du moins, procéder à un meilleur équilibre ?

L'Ecole ne devrait-elle pas tout mettre en œuvre pour passionner les élèves jour après jour ? Les enseignants ne devraient-ils pas sortir plus souvent avec leurs classes à la rencontre de la nature ? À la rencontre de l'être humain d'aujourd'hui et d'autrefois ? À la rencontre de la différence ? À la découverte de la vie ?

Christian Laval (2002) confirme, en se basant sur ce qu'il a observé en France, que le débat soulève à bien des égards des questions sociologiques complexes.

Comment d'ailleurs l'éducation pourrait-elle échapper aux fortes pressions de sociétés centrées sur la production marchande et qui ont fait de l'idéologie utilitariste la « théorie sociale » prédominante ? À quoi sert l'école si l'éducation est le développement de facultés ou de compétences, indispensables au bonheur, au bien-être, à l'efficacité, à la santé, à la sécurité, etc., et, qui plus est, si elle est un développement spontané à travers des expériences qui ne sauraient être autres que celles de « la vie » même. Dans les fins comme dans les moyens, l'école semble tirer sa raison et

¹³¹ Christian Laval «L'École saisie par l'utilitarisme.», *Cités* 2/2002 (n° 10), p. 63-74

ses procédés de ce qu'elle n'est pas, « la vie » dans ses multiples aspects ? ¹³²

En définitive, le fait d'étudier le système scolaire neuchâtelois par une approche historique nous a permis de découvrir l'évolution de la société. Nous avons pu analyser les rapports entre les êtres humains face à une thématique sociétale en observant les transformations qu'ils ont réalisées à travers le temps.

Le constat peut étonner: il aura fallu plus de vingt ans pour appliquer entièrement une loi votée par le peuple (en 1963) et plus de vingt-cinq ans pour finalement supprimer un système de filières que certains avaient déjà commencé à critiquer avant même qu'il soit mis en place. Dans notre société où tout semble avancer à une vitesse incroyable, l'Ecole devra encore évoluer afin de permettre à nos enfants d'aborder avec confiance et lucidité, les nombreux défis qui les attendent.

Pour cela, il conviendra pour le futur d'observer attentivement les effets du nouveau système proposé. Il s'agira de comprendre où et quand s'effectuera la sélection si elle n'a plus lieu de manière significative à l'Ecole obligatoire. L'Ecole publique peut-elle proposer un enseignement de qualité en mélangeant les élèves tout en demandant aux enseignants d'adapter leurs cours en fonction de cette diversité ?

Quels seront les moyens mis à leur disposition pour les aider à gérer ces différences de manière efficace, qu'il s'agisse des compétences inégales ou des besoins éducatifs particuliers ? Ne faudrait-il pas penser à diminuer les effectifs des classes afin d'éviter un appauvrissement possible de la qualité de l'enseignement ? Ce dernier satisfera-t-il les parents pouvant se permettre de proposer à leurs enfants une scolarité différente, en école privée, par exemple ? Si cette hypothèse devait se manifester dans le futur, ce nouveau système plus généreux ne créera-t-il pas une société à deux vitesses, où la meilleure éducation serait accessible uniquement aux plus riches ?

La volonté de créer un profil individualisé pour chaque élève est un objectif ambitieux que tous les acteurs de l'éducation doivent à présent poursuivre sans relâche. Diminuer les redoublements et renforcer les compétences de chaque enfant peut

¹³² Laval Christian, « L'École saisie par l'utilitarisme. », *Cités* 2/2002 (n° 10), p. 63-74

être perçu comme un calcul risqué, mais compréhensible, dans l'idée de valoriser les élèves et d'améliorer leur motivation. Pour l'avenir, il s'agira d'observer et d'étudier les effets de la nouvelle réforme pour s'assurer que les objectifs visés sont bien atteints.

Références bibliographiques

- Allanfranchini, P. (1994). « *L'ESRN a quarante ans!* » Dans
plaquette du 40^e anniversaire de l'ESRN, Cernier: Val
Impression
- Bétrisey F, (26 avril 2013). *Quelle politique scolaire à Neuchâtel ?*
Article publié dans le site web du journal « Le Temps »:
[http://www.letemps.ch/suisse/2013/04/26/politique-
scolaire-neuchatel](http://www.letemps.ch/suisse/2013/04/26/politique-scolaire-neuchatel)
- Bony, C. (1963). *Etudes Pédagogiques: annuaire de l'instruction
publique en Suisse, 54/1963* Consulté le 22 décembre
2015 dans: [http://retro.seals.ch/digbib/view ?pid=aip-
003:1963:54/1963::8](http://retro.seals.ch/digbib/view?pid=aip-003:1963:54/1963::8)
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse
romande et du Tessin [CIIP] (15 août 2008). *Plan d'étude
romand*. Consulté le 18 novembre 2015 dans:
[http://globaleducation.ch/globallearning_fr/resources/PER
_complet](http://globaleducation.ch/globallearning_fr/resources/PER_complet).
- Conseil d'État (11 décembre 2013). *Rapport 13.051 du Conseil
d'État au Grand Conseil à l'appui d'un projet de loi portant
renovation du cycle 3, années 9, 10 et 11 de la scolarité
obligatoire* consulté le 3 novembre 2015 dans le site web
du canton de Neuchâtel:
[http://www.ne.ch/autorites/GC/objets/Documents/Rapports
/2013/13051_CE.pdf](http://www.ne.ch/autorites/GC/objets/Documents/Rapports/2013/13051_CE.pdf)
- Demeulenaere, P. (2002) *L'utilitarisme aujourd'hui. Le bonheur
sous contrôle ? La complexité de la notion d'utilitarisme
dans les sciences sociales*, Cités 2/2002 (n° 10) Presses

Universitaires de France, dans le site web de cairn.info:
<https://www.cairn.info/revue-cites-2002-2.htm>

Département de l'Éducation et de la Famille (DEF). (octobre 2014)
*Cahier d'information « rénovation du cycle 3 », année
9,10 et 11 de la scolarité obligatoire*

Favre, P., Kernen, P., Marc, P., Massard, V., Nivolet, M., Rovero,
Ph. & Schmidt, M. (1985), *Vous avez dit ... pédagogie*
N°8, Université de Neuchâtel

Guignard, R. (réal.). (22 octobre 2013). *Le canton de Neuchâtel
veut encourager la voie de l'apprentissage* [reportage TV
du 12 :45] consulté le 16 décembre 2015 dans le site web
de la rts:
[http://www.rts.ch/info/regions/neuchatel/5312995-le-
canton-de-neuchatel-veut-encourager-la-voie-de-l-
apprentissage.html](http://www.rts.ch/info/regions/neuchatel/5312995-le-canton-de-neuchatel-veut-encourager-la-voie-de-l-apprentissage.html)

Hofer, P. (1^{er} avril 2015). *Cette réforme a besoin de temps*. Article
paru dans le quotidien neuchâtelois « L'Express »,
consulté le 16 décembre 2015 dans le site web du
Syndicat Autonome des Enseignants Neuchâtelois:
<http://www.saen.ch/article/cette-reforme-besoin-de-temps>

Laval, C. (2002), *L'utilitarisme aujourd'hui. Le bonheur sous
contrôle ? L'Ecole saisie par l'utilitarisme*, Cités 2/2002 (n°
10), Presses Universitaires de France, dans le site web de
cairn.info: <https://www.cairn.info/revue-cites-2002-2.htm>

L'école vaudoise passera de trois à deux voies (20.12.2011),
consulté le 15 décembre 2015 dans le site web du
quotidien vaudois « 24 heures »:
[http://www.24heures.ch/vald-regions/ecole-vaudoise-
passera-trois-deux-voies/story/15643511 ?track](http://www.24heures.ch/vald-regions/ecole-vaudoise-passera-trois-deux-voies/story/15643511 ?track)

Procès-verbaux de la commission scolaire de l'Ecole secondaire régionale de Neuchâtel (1952-1984) - Archives de la commune de Neuchâtel (PV CS ESRN)

Prost, A. (1996) *Douze leçons sur l'histoire*. Paris: Edition du Seuil

Troger, V. (2012). *Bourdieu et l'école: la démocratisation désenchantée* [version électronique] Sciences humaines, N° Spécial N° 15- février-mars 2012 L'œuvre de

Ziegler, D. (27 février 2014). *Réforme scolaire*. Consulté le 3 novembre 2015 dans le site web du parti ouvrier et populaire: <http://www.pst.ch/neuchatel/2015/Reforme-scolaire>: