

# Hétérogénéité et différenciation au Cycle d'orientation

*Le débat genevois dans le contexte national et  
international : pratiques et recherches*

**Groupe de recherche du SRED sur la gestion de l'hétérogénéité et la  
différenciation au Cycle d'orientation**

Daniel Bain, Bernard Favre, Dagmar Hexel, Jacqueline Lurin, François Rastoldo

Février 2000

Département de l'instruction publique - Genève

**Service de la recherche en éducation**

12, Quai du Rhône

1205 Genève



## Avant-propos

Ce rapport présente les résultats de la première étape de la recherche que le SRED est en train de réaliser sur les classes hétérogènes du 7<sup>e</sup> degré du Cycle d'orientation de Genève (projet de loi PL 7697). Il rend compte des travaux d'exploration menés pour cerner cette problématique dans la perspective d'une étude, actuellement en cours, davantage centrée sur le fonctionnement de l'institution.

Une quarantaine d'années se sont écoulées depuis la mise en place du Cycle d'orientation genevois. Pendant cette période, les politiques de démocratisation de l'enseignement ont conduit la plupart des pays européens et de nombreux cantons helvétiques à réformer l'organisation de l'enseignement dans le but de retarder le moment de l'orientation scolaire et d'élargir la formation de base. Cette évolution a suivi des chemins divers selon le contexte et les traditions locales. On peut maintenant établir un premier bilan des effets de ces politiques et faire une lecture critique des attentes pédagogiques d'autrefois, des réformes mises en œuvre, des réactions des enseignants et de l'adaptation des pratiques scolaires. L'interrogation spécifique sur l'organisation du 7<sup>e</sup> degré dans le système de formation genevois se situe, en partie au moins, dans ce contexte.

Cependant, les tensions suscitées par le débat sur l'organisation et le fonctionnement du Cycle d'orientation genevois sont aussi alimentées par la nécessité de tenir compte d'exigences nouvelles encore peu présentes au moment de sa création. Elles s'expriment aujourd'hui avec une force telle qu'elles obligent tous les responsables et les acteurs des systèmes d'enseignement, en particulier les enseignants, à innover, à inventer des ajustements pour répondre à ces défis. On peut mentionner ici, par exemple, le phénomène de la prolongation de la formation au-delà de l'école obligatoire avec la généralisation d'une formation de type secondaire II ou postobligatoire, la nécessité de repenser la formation de base pour faciliter l'apprentissage tout au long de la vie, celle de développer des compétences complexes pour réussir son existence dans des sociétés démocratiques et répondre aux défis posés par l'émergence de la société de l'information ou du savoir. Nos systèmes d'enseignement sont donc confrontés à des situations et à des demandes auxquelles les structures actuelles ne répondent plus de manière adéquate. De ce fait, la proposition d'une généralisation de l'hétérogénéité du 7<sup>e</sup> degré à Genève ne peut pas être pensée comme la simple reprise d'une revendication du passé ou comme une conséquence des changements intervenus dans l'enseignement primaire. Il convient d'élargir le débat, de s'interroger sur la pertinence de cette mesure en se demandant en quoi une 7<sup>e</sup> hétérogène contribue à une meilleure préparation de tous les élèves aux niveaux de formation générale, professionnelle ou technique, exigés pour se placer favorablement sur le marché du travail et pour s'insérer d'une manière satisfaisante dans la vie active.

Dans le présent rapport sont rassemblées une première série d'informations nécessaires pour appréhender la proposition du projet de loi présenté au Grand Conseil le 29.08.1997. L'analyse des données collectées auprès des différents acteurs, enseignants, directeurs, parents et élèves, fera l'objet d'un deuxième rapport. Cette auscultation, ainsi que l'étude complémentaire des cursus scolaires des élèves, permettront de repérer les facteurs favorables ou contraires à un changement du 7<sup>e</sup> degré et d'apprécier davantage le poids des variables qui peuvent rendre plus ou moins aisé un changement structurel, même limité, de l'organisation du Cycle d'orientation.

Norberto Bottani



## Sommaire

Avant-propos.....	3
Introduction.....	6
<b>Première partie: Hétérogénéité et différenciation dans l'évolution du Cycle d'orientation</b> .....	<b>8</b>
La création du Cycle d'orientation (1962 – 1969).....	9
L'histoire immobile (1969 – 1989) ?.....	13
Des réformes structurelles aux réformes pédagogiques (1989-1999).....	17
Eléments pour un bilan .....	21
<b>Deuxième partie: Le secondaire I en Suisse .....</b>	<b>24</b>
La diversité des structures.....	24
Les réformes du secondaire I en Suisse romande et au Tessin .....	25
Réformes en Suisse alémanique.....	31
Un tronc commun à l'entrée du secondaire I.....	32
<b>Troisième partie: Le secondaire I dans les différents pays européens.....</b>	<b>34</b>
Structures du secondaire I.....	34
Conditions d'accès au secondaire I.....	36
Différenciation et mobilité à l'intérieur du secondaire I.....	36
Modalités d'évaluation et redoublement.....	37
Passage de l'enseignement secondaire I au secondaire II.....	37
<b>Quatrième partie: L'état de la recherche sur les modes de regroupement des élèves et les structures de l'école moyenne .....</b>	<b>des 40</b>
Les formes de regroupement.....	41
Les études anglo-saxonnes sur les regroupements d'élèves .....	42
Quelques évaluations françaises récentes sur les effets du regroupement des élèves .....	48
<b>En guise de synthèse: Quelques arguments relatifs à l'introduction d'un tronc commun en 7<sup>e</sup> du Cycle d'orientation.....</b>	<b>d'un 56</b>
Eléments en faveur d'un tronc commun en 7 <sup>e</sup> .....	56
Réserves et obstacles quant à l'institution d'un tronc commun en 7 <sup>e</sup> .....	59
Indications bibliographiques .....	62
Annexes.....	66

## Introduction

En août 1997 était déposé sur le bureau du Grand Conseil un Projet de loi modifiant la loi sur l'Instruction publique qui introduit une 7<sup>e</sup> hétérogène dans tous les collèges du Cycle d'orientation : « Afin d'éviter une sélection trop précoce, le septième degré est organisé dans tous les collèges en classes hétérogènes, sans section » (PL 7697). Afin de « disposer des connaissances nécessaires pour étudier cette proposition »<sup>1</sup>, la présidente du Département a souhaité que le SRED conduise une recherche « sur l'expérience des classes hétérogènes au sein du cycle » et fournisse également des « renseignements sur la situation dans d'autres pays où la même question – classes hétérogènes versus classes homogènes – s'est posée ». Pour répondre à cette demande, le Service de la recherche en éducation a élaboré un plan de recherche organisé autour de trois axes principaux :

- ♦ une approche générale du problème de la gestion de l'hétérogénéité et de la différenciation au secondaire I : émergence de ces concepts dans l'évolution du Cycle d'orientation, solutions adoptées dans les différents cantons suisses et dans les pays européens, état de la recherche sur les modes de regroupement des élèves ;
- ♦ une analyse de la situation actuelle au Cycle d'orientation basée sur l'examen des positions des directions de collèges du Cycle, des représentations et pratiques des enseignants, des attitudes des élèves et des opinions des parents ;
- ♦ une analyse des carrières des élèves, notamment dans le passage du primaire au Cycle d'orientation et de celui-ci à l'enseignement postobligatoire.

Le présent document est un rapport intermédiaire qui synthétise les travaux menés autour du seul premier axe. Il présente un état de la question et une mise en perspective dans l'espace et le temps du problème de l'hétérogénéité et de la différenciation au secondaire I. Il comprend quatre parties :

- ♦ Une première partie rappelle l'ensemble des débats dont le projet de 7<sup>e</sup> hétérogène a fait l'objet à Genève depuis la création du Cycle d'orientation. Son propos est de dégager la signification de ces débats, leur orientation générale et leur évolution jusqu'à ce jour, en analysant les arguments avancés et les solutions préconisées par les acteurs eux-mêmes quant à l'hétérogénéité des élèves au début du secondaire.
- ♦ La deuxième et la troisième parties rassemblent, dans une perspective comparative, des informations concernant l'organisation et l'évolution du secondaire I dans les autres cantons suisses et dans les pays européens, notamment en ce qui concerne les modes de regroupement des élèves.
- ♦ La dernière partie constitue un bilan des recherches effectuées sur ces différents modes de regroupement dans le secondaire I et leurs effets sur les apprentissages et le développement des élèves. Ces recherches donnent un aperçu des multiples facettes de la question de la différenciation et du traitement de l'hétérogénéité des élèves dans les pratiques d'enseignement.
- ♦ En conclusion, on procède à une évaluation des arguments relatifs à l'innovation proposée par le projet de loi.

Ce premier rapport se borne donc à une description des enjeux, à une information sur les démarches et les réformes entreprises dans d'autres systèmes d'enseignement et à un relevé des

---

<sup>1</sup> Voir en annexe les termes de la demande adressée au SRED.

*connaissances acquises par la recherche scientifique sur ces problématiques. On n'y trouvera donc pas de données approfondies sur la spécificité de la situation de la 7<sup>e</sup> hétérogène genevoise qui seront fournies par les enquêtes réalisées ou en cours auprès des acteurs engagés aujourd'hui au Cycle d'orientation : directions de collèges, enseignants, élèves, parents. On n'y trouvera pas non plus l'analyse comparée et actualisée des carrières d'élèves, de l'entrée au secondaire I jusqu'à l'entrée au postobligatoire, selon qu'ils sont scolarisés dans un collège à sections ou un collège à niveaux et options. Ces différents volets de la recherche sont encore en chantier. Leurs résultats ne pourront être exploités que dans un prochain rapport.*

## Première partie

### Hétérogénéité et différenciation dans l'évolution du Cycle d'orientation

*L'objectif de ce chapitre est de dégager la problématique sous-jacente au couple de concepts différenciation et hétérogénéité, en lien avec l'organisation du Cycle d'orientation et du système scolaire genevois en général ainsi qu'avec les discours et les pratiques des divers acteurs impliqués. Nous étudierons l'évolution et la transformation de ces concepts – donc les avatars – au cours des trente dernières années. Il s'agit par cette analyse de mieux cerner les divers aspects ou facettes des problèmes qui se posent actuellement, de saisir ainsi les enjeux du débat, d'en mieux comprendre l'argumentation ou la dynamique et finalement d'éclairer les prises de position des divers acteurs ainsi que les difficultés rencontrées dans les processus décisionnels.*

*Comme on le verra, au cours de ces années, la thématique retenue pour cette étude a le plus souvent convergé vers une question récurrente : faut-il ou non instituer un tronc commun au début du premier cycle secondaire ? Pourquoi, dans quels buts, quand, sur combien d'années (degrés), sous quelle forme, à quelles conditions ? Diverses réponses ont été données non seulement au niveau du discours, mais aussi à travers des actes, aboutissant notamment à des modifications du curriculum du CO : structures, plan d'études, méthodes et moyens d'enseignement, modes et critères d'évaluation, modalités d'orientation et de sélection. Face à de nouveaux projets pour l'école, il est en effet indispensable de mettre en évidence les questions récurrentes ou pendantes. Dans le cas particulier du tronc commun de 7<sup>e</sup>, il s'agit d'éclairer les raisons pour lesquelles un projet apparu il y a près de quarante ans fait encore l'objet de discussions ou de propositions.*

Pour suivre l'évolution de cette réflexion et de la façon dont les différents acteurs ont abordé le problème de l'hétérogénéité des élèves et de la différenciation depuis 1962, on distinguera trois phases ou périodes:

- ♦ *la phase de **création** et de **généralisation** du Cycle d'orientation, de 1962 à 1969 : définition des sections et filières et premières adaptations ;*
- ♦ *les **projets de réformes structurelles**, de 1969 à 1989 : la Réforme II et son impossible extension ;*
- ♦ *le passage des **réformes structurelles** aux **réformes pédagogiques**, de 1989 à 1999 : réflexions et transformations.*

*La façon dont l'hétérogénéité a été traitée et l'ensemble des mesures de différenciation discutées et proposées à chacune de ces périodes ont fait l'objet d'études plus approfondies dont ce texte présente une synthèse relativement rapide <sup>2</sup>.*

---

<sup>2</sup> Voir : Bain, D., Hexel, D. & Rastoldo, F. (à paraître). *Hétérogénéité et différenciation dans l'histoire du Cycle d'orientation*. Genève : SRED.

## La création du Cycle d'orientation (1962 – 1969)

Dans sa première phase, le Cycle d'orientation a réuni dans une école unique l'ensemble des élèves du secondaire I. Cependant, on a d'emblée différencié ses structures pour adapter l'enseignement à la diversité des acquis et des capacités des élèves sortant de 6<sup>e</sup> primaire tout en instituant un **tronc commun des programmes**. C'est donc à la fin de ce degré que s'opère la première orientation-sélection. Le Cycle d'orientation intervient pour affiner cette orientation-sélection et pour préparer le passage des élèves aux filières de formation subséquentes.

Au cours de cette période de construction progressive de la nouvelle école, de nombreuses questions se sont posées sur les objectifs et les modalités de la différenciation en sections :

- ◆ Quant aux **objectifs** : le débat a tourné autour de la sélection des meilleurs élèves (comment exploiter au mieux la « réserve d'aptitudes ») et de l'amélioration de l'orientation scolaire. Les uns mettaient l'accent sur le maintien et le développement des filières d'excellence, les autres insistaient davantage sur les moyens de développer la formation de tous (notamment par le biais de mesures compensatoires). Alors que les premiers avaient en point de mire la préparation des élèves au 10<sup>e</sup> degré (et notamment au collège), les seconds portaient l'attention sur l'acquisition par tous de la culture générale visée par l'école obligatoire.
- ◆ Quant aux **modalités** de cette différenciation, les principaux ajustements structurels ont porté d'une part sur le dispositif de préorientation, avant l'entrée en 7<sup>e</sup>, et d'autre part sur une meilleure différenciation des sections qui ont pris le relais des écoles antérieurement séparées.

### Les objectifs de la différenciation

#### *Pour une démocratisation des études*

La mise en place du Cycle d'orientation en 1962 est l'aboutissement de multiples projets de réformes visant à la démocratisation des études. Il s'agissait, ce faisant, d'élargir le recrutement des élites, en rassemblant les ressources humaines nécessaires au développement social et économique. La coexistence d'établissements différents (Collège de Genève, Collège moderne, Ecole supérieure de jeunes filles, Ecole ménagère, classes primaires de fin de scolarité) regroupant les élèves en fonction de leur avenir professionnel probable, compte tenu de leur milieu d'origine et de leur sexe, est mise en cause dès les années 1930. Elle est en effet considérée comme un obstacle au repérage des « mieux doués » dans toutes les couches de la société. En regroupant tous les élèves dans un même établissement et en mettant en place un dispositif « fin » permettant la détection par l'école elle-même des bons élèves, on espérait améliorer la sélection, faciliter les réorientations et, de ce fait, « exploiter » au mieux « la réserve d'aptitudes » constituée notamment par le groupe des élèves de milieu modeste dont les familles renonçaient à des études longues. C'est le sens que prend généralement la notion de démocratisation des études dans les débats qui précèdent immédiatement la mise en place du Cycle d'orientation.

Toutefois, comme il apparaît dans le nom même de la nouvelle école – Cycle d'*orientation* –, ses promoteurs ont bien conscience que cette opération ne doit pas procéder d'une décision ponctuelle mais d'un processus d'orientation relativement long et délicat. Le résultat attendu, c'est donc une sélection fondée sur un travail continu d'orientation prenant en compte les choix et les aptitudes des élèves, et donc aussi leurs goûts et le développement progressif de leurs capacités en cette phase finale de leur scolarité obligatoire.

La difficulté à laquelle le Cycle ne cessera d'être confronté dans l'atteinte de ces objectifs est double :

- ♦ la première concerne le poids respectif à donner à l'orientation et à la sélection : soit on mettra l'accent sur le **processus d'orientation**, qui débouchera d'une façon ou d'une autre sur une forme de sélection mais qui ne sera plus ou moins définitive qu'en fin de parcours, soit on mettra l'accent sur la **sélection**, qui intervenant au départ sera en quelque sorte mise à l'épreuve pendant les trois années du Cycle d'orientation. Dans ce dernier cas, l'orientation occupera une place seconde dans la formation. Or la claire distinction entre ces deux aspects du même processus sera lente à s'opérer et la confusion des deux concepts et par conséquent des deux termes<sup>3</sup> ne s'est jamais totalement dissipée.
- ♦ la seconde difficulté concerne les élèves soumis au processus d'orientation-sélection. L'accent portera soit sur l'**orientation de l'ensemble des élèves**, qui devraient tous, au terme de la scolarité obligatoire, trouver les voies d'une promotion valorisante (une culture générale pour tous), soit sur la **sélection**, par le biais de l'orientation, **des élèves « doués » se destinant à une formation longue** (la métaphore de « l'écémage » rendant compte au mieux de cette dimension ou de cette interprétation particulière du processus).

Dans l'ensemble des nombreux débats dont ces questions ont fait l'objet au Cycle d'orientation, on retrouvera cette oscillation entre sélection et orientation d'une part, attention aux élèves les plus doués et attention à l'ensemble des élèves d'autre part.

Au moment de la création du Cycle d'orientation et contrairement aux intentions manifestées dans les projets antérieurs, les priorités paraissaient cependant bien marquées : au-delà des termes utilisés, l'accent était mis sur la **sélection** plus que sur l'orientation. Celle-ci concernait en premier lieu les élèves « les mieux doués », les programmes communs à toutes les filières prenant pour référence la formation dispensée jusque-là dans les filières longues. Mais progressivement et dès les premières années, cette définition des priorités sera interrogée et sa pertinence mise en question.

### *Ecole sélective ou école pour tous ?*

En 1962, ces questions fondamentales s'expriment dans un second débat : qui de l'école primaire ou du Cycle d'orientation va décider de la première orientation des élèves et de leur inscription dans une filière particulière ? Un projet de tronc commun en 7<sup>e</sup> est élaboré avant même la création du Cycle d'orientation. Ce projet étant vivement contesté dans certains milieux, le nouveau chef du Département de l'instruction publique, André Chavanne, le sacrifie pour faire admettre le regroupement sous un même toit des établissements antérieurement séparés (études longues, moyennes et courtes). Le maintien de filières séparées permet en effet de sauvegarder dès le départ la spécialisation antérieure du gymnase, ainsi que le parallélisme avec les écoles que le Cycle d'orientation remplace progressivement.

Toutefois, dès sa création, le Cycle d'orientation se définit, bien que de façon encore relativement confuse, comme une école de **culture générale** qui ne devrait pas anticiper la formation professionnelle. D'où la dénomination nouvelle des filières ne conduisant pas, en règle générale, à des études longues : section Générale (dans le sens de culture générale) et section Pratique (pour éviter l'appellation de section « préprofessionnelle »).

L'idée de tronc commun est également conservée, mais sous la forme d'un **tronc commun des programmes**, pour rendre possible les réorientations, c'est-à-dire le passage d'une section à l'autre. Cependant, ce maintien apparaîtra rapidement en contradiction forte avec l'exigence de

---

<sup>3</sup> On retrouve cette confusion dans l'exposé des motifs du projet de loi qui est à l'origine de cette recherche (voir en annexe le projet de loi).

l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves. Celle-ci, en effet, est-elle réellement possible si l'on ne touche pas aux contenus des programmes <sup>4</sup> ?

### *Une école sous « tensions » ou une école au service de l'élite ?*

En résumé, trois concepts centraux sont en jeu dès la création du Cycle d'orientation, portant chacun en lui-même des tensions fortes, bien que tous trois soient étroitement liés :

- ♦ le concept de **démocratisation des études** : s'agit-il de permettre un accès élargi aux filières longues ou d'excellence ou s'agit-il de renforcer la formation de *tous* les élèves sans exception, en adaptant l'enseignement aux caractéristiques de chacun ?
- ♦ le concept d'**orientation – sélection** : à quel moment et sous quelle forme doit se faire l'*orientation* pour éviter qu'elle n'entraîne une *sélection* précoce et une sélection par exclusion progressive des élèves considérés comme les plus faibles ?
- ♦ le concept de **culture générale** : comment permettre à tous les élèves soumis à l'obligation scolaire d'acquérir une culture générale commune avant de s'engager dans une formation spécifiquement ordonnée à un type de profession ?

Pour dépasser ou atténuer ces tensions, la réflexion menée depuis la création du Cycle d'orientation jusqu'à aujourd'hui mettra l'accent sur une transformation tantôt des **structures**, tantôt des **stratégies pédagogiques**.

## **Les modalités de la différenciation : ajustements structurels (1962-1969)**

### *Le dispositif d'orientation*

Le renoncement à un tronc commun en 7<sup>e</sup> implique une attention particulière au processus d'orientation intervenant en fin de 6<sup>e</sup> primaire. On verra donc, dans les premières années du Cycle d'orientation, la mise en place d'un dispositif d'orientation-sélection complexe (préorientation) permettant l'affectation la plus juste possible de chaque élève à une section.

Comme pour l'accès aux différentes écoles qui ont précédé le Cycle d'orientation, les notes obtenues en 6P constituent un premier critère déterminant pour l'admission dans une section. Cependant il apparaîtra très tôt nécessaire de compléter ce critère d'orientation, qui se heurte à une double difficulté : celle des droits des parents dans l'orientation de leur enfant si la note est déterminante et celle de la fiabilité des notes données à la fin de la 6<sup>e</sup> primaire. Pour répondre à ces difficultés, plusieurs épreuves et informations complémentaires sont introduites dans le dispositif de préorientation :

- ♦ les « **épreuves d'inspecteurs** »<sup>5</sup> de 6<sup>e</sup>, qui visent à mesurer les *acquis* des élèves au terme de l'enseignement primaire;
- ♦ les **tests psychologiques**, qui ont connu des formes diverses pour aboutir à des épreuves à fonction pronostique ou diagnostique selon les cas, diversement utilisées par les conseillers d'orientation scolaire;
- ♦ le **questionnaire** et le **préavis des instituteurs**;
- ♦ le **questionnaire** rempli par les **parents**.

Le dispositif mis en place prévoyait également la possibilité pour les parents de demander des **dérogations** aux décisions d'orientation prises par la direction des collèges du Cycle. Le

---

<sup>4</sup> On relèvera que cette question se pose à nouveau actuellement avec la définition, dans les priorités du Cycle d'orientation, d'objectifs communs pour *tous* les élèves.

<sup>5</sup> Aujourd'hui appelées « épreuves cantonales ».

## *Hétérogénéité et différenciation au Cycle d'orientation*

nombre des dérogations accordées augmentera rapidement dès les premières années : il passe par exemple de 10% environ en 1967 à 17% en 1973 (pour atteindre 26% en 1995).

### *Des mesures de différenciation d'ordre structurel*

Le dispositif d'orientation qui vient d'être décrit visait à constituer des groupes d'élèves aussi homogènes que possible. Les sections prévues au départ devaient permettre de dispenser un enseignement adapté à chacun de ces groupes. Mais la différenciation ainsi introduite n'apparut pas suffisante pour faire face à l'hétérogénéité des élèves. On introduisit donc une nouvelle section, la section Moderne, et l'on créa des sous-sections ou des niveaux en 9<sup>e</sup> Générale. Par ailleurs furent mis en place des dispositifs de soutien et de rattrapage.

- ♦ La section **Moderne** est créée en 1968; en principe, le niveau d'exigence de cette section devait être comparable à celui des sections Latine et Scientifique. Mais les échecs seront nombreux dans cette filière, car elle sera utilisée dans les faits comme un échelon intermédiaire entre les sections L-S et G : comme elle ne commence qu'en 8<sup>e</sup>, elle évitera aux élèves en difficulté en 7<sup>e</sup> L-S de « descendre » en G et sera en même temps la filière de promotion privilégiée pour les élèves de G.
- ♦ Dès les premières années du Cycle d'orientation, les sections **Générale** et **Pratique** feront l'objet de multiples réflexions et tentatives de corrections et d'améliorations : plan d'études mieux adapté (au risque de mettre en cause le tronc commun des programmes permettant la perméabilité entre sections), méthodes spécifiques pour des élèves ayant peu de goût pour la chose scolaire traditionnelle, correspondant en particulier à leur rythme de travail propre et à leurs capacités d'abstraction limitées. Ces élèves, cependant, seront vite catalogués comme des « élèves faibles ». Cette stigmatisation ne fera que se renforcer au fur et à mesure que diminuera le nombre des élèves inscrits dans les sections G et P. On tentera d'y remédier par de nouvelles adaptations d'ordre structurel :
  - la section **Générale** rassemblant, d'un degré à l'autre, des élèves aux intérêts de plus en plus divers, il apparaîtra nécessaire d'introduire en 9<sup>e</sup> des « sous-sections » (langues, technique, normale). Cette organisation sera abandonnée quelques années plus tard, au profit de niveaux et options. Manifestement elle ne résolvait pas le problème de l'hétérogénéité de la G;
  - la section **Pratique**, qui, dans les premières années, exigeait que l'élève soit promu de 6P (ce qui n'est pratiquement plus le cas aujourd'hui), rassemblera bientôt des élèves présentant des difficultés non moins diverses. On s'orientera d'abord vers un enseignement individualisé avec un matériel pédagogique adapté; on renoncera ensuite à maintenir un programme trop strictement défini.

Aucune de ces mesures de différenciation externe n'a permis de résoudre véritablement les problèmes posés par l'hétérogénéité des élèves. Ce relatif échec et l'impasse dans laquelle on se trouvait est à l'origine d'une réflexion approfondie sur les raisons et principes ayant motivé la création du Cycle d'orientation et sur la cohérence entre les postulats de base d'une part, la structure et le fonctionnement réel d'autre part.

### *Retour à l'idée de tronc commun*

Ainsi, tandis que les acteurs directement au front (enseignants et directeurs de collèges) tentent de mettre en place le système de différenciation dont les grands traits ont été présentés, les milieux chargés de l'étude du fonctionnement du Cycle d'orientation et de sa prospective<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Ce travail se fera principalement dans le cadre de la CEPCO (Commission d'étude permanente du Cycle d'orientation) créée en 1968. La CEPCO réunit des représentants de la Direction générale, des directions de collèges, des présidents de groupes, du CRPP et de l'association des maîtres. Sa mission se définit

reprennent le problème de l'orientation-sélection à la charnière de la 7<sup>e</sup>. Ce thème est repris dès 1965 à l'occasion d'une communication sur la *comprehensive school* anglaise au IV<sup>e</sup> séminaire de Montana<sup>7</sup>. La discussion se poursuit au cours des VII<sup>e</sup> (1968) et VIII<sup>e</sup> séminaires de Montana (1969). L'essentiel de ce travail est pris en compte par la Commission parlementaire chargée d'examiner la motion Marco dont le rapport publié en septembre 1969 recommande l'instauration d'un tronc commun conçu comme une période d'observation supplémentaire censée remédier aux insuffisances du dispositif de préorientation décrit plus haut.

## L'histoire immobile (1969 – 1989) ?

L'examen des nombreux projets d'innovation concernant la façon de faire face à l'hétérogénéité des élèves et l'analyse des débats dont ils ont fait l'objet au cours de cette seconde période laissent à l'observateur un curieux sentiment : la marmite bouillonne de projets sur lesquels le couvercle se referme bientôt. Alors que certains acteurs formulent des propositions de changement, d'autres interviennent pour démontrer leur impossibilité ou leur inadéquation ou poser leurs conditions. Tour à tour chaque groupe – instances dirigeantes du Cycle d'orientation, enseignants, direction du Département, commission parlementaire ou responsables politiques – relance le débat ou freine la volonté d'innovation, dans un jeu d'alliances précaires et rarement concertées, d'où il résulte en définitive le statu quo. Les trois collèges à options et niveaux, qui coexistent aujourd'hui avec les collèges à sections du début, constituent en quelque sorte la « trace » de cette période d'effervescence.

### **Une prise de position politique claire**

Le projet de tronc commun en 7<sup>e</sup> est donc réactivé en 1969, dans les conclusions du rapport déjà cité de la *Commission parlementaire chargée d'étudier la motion concernant le Cycle d'orientation*. Le Cycle d'orientation, souligne ce rapport, n'a pas pleinement atteint son but premier, l'orientation. Tous les milieux consultés recommandent donc l'introduction de classes non différenciées en 7<sup>e</sup>, pour un semestre au moins. La commission considère cette mesure comme sage, à condition toutefois qu'elle s'accompagne d'une transformation des méthodes d'enseignement et des programmes. Pour les semestres et degrés suivants, il est préconisé de grouper les élèves non plus par sections ou filières, mais par niveaux et options.

### **Introduction de la Réforme II**

Le Conseil de direction du Cycle d'orientation reprend à son compte l'essentiel de ces conclusions (voir notamment le IX<sup>e</sup> séminaire de Montana, septembre 1970). La CEPSCO constate de son côté qu'il y a unanimité pour un changement, tout en attirant l'attention sur les divergences portant sur la conception de la réforme. De là, le souhait d'une réflexion sur les stratégies d'introduction, qui sera très progressive, et d'une évaluation continue de la réforme. Au lieu d'une réforme définitive, on envisage un ajustement permanent de l'école à sa mission.

En septembre 1971, l'expérimentation commence au collège de Budé, en 8<sup>e</sup> d'abord, puis en 7<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> (septembre 1972) : les sections cèdent la place à un enseignement commun pour tous les élèves en classe hétérogène, accompagné dès le second semestre de 7<sup>e</sup>, puis en 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup>, de

---

comme suit : « *Etudier en commun tous les problèmes qui se posent au C.O. ; trouver les solutions adéquates ; étudier une prospective à court, moyen et long terme ; assurer donc les bases de la réforme permanente qui est le fondement même de notre école.* »

<sup>7</sup> Les séminaires de Montana rassemblent les cadres du Cycle d'orientation (Direction générale du CO, directeurs de collèges, présidents de groupes, responsables de services spécialisés).

niveaux pour l'allemand et les mathématiques et d'options (latin, sciences, techniques, etc.). L'expérience s'étend ensuite au collège des Coudriers qui vient de se construire; ce collège est proche de Budé et envoie ses élèves dans le même établissement du postobligatoire (le collège Rousseau qui a lui-même introduit un système d'options pour la préparation de la maturité). En 1975, la même réforme est autorisée au collège de Bois-Caran.

Dès son introduction, la Réforme II fait l'objet d'une évaluation interne et externe :

- ♦ En 1974, la direction du collège de Budé publie un premier rapport couvrant la période de 1970 à 1973. Ce rapport présente les modes d'organisation introduits, en particulier les différentes formes de regroupement. Il attire l'attention sur les problèmes pédagogiques liés à la gestion de la classe hétérogène et sur le changement d'attitude que celle-ci exige de la part des enseignants.
- ♦ L'expérience de Budé est également évaluée par le CRPP (Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation), qui suit la première volée d'élèves engagés dans le nouveau fonctionnement. L'orientation à la fin du premier semestre de 7<sup>e</sup> apparaît peu différente de celle qui aurait été faite en fin de 6<sup>e</sup>, c'est-à-dire que les changements d'orientation sont peu nombreux en ce qui concerne la dichotomie orientation pré-gymnasiale et non pré-gymnasiale (pour reprendre les termes couramment utilisés à cette époque). Quant aux résultats des élèves, il apparaît que la 7<sup>e</sup> hétérogène dans R II offre plus de stimulation pour les élèves moyens-faibles, sans pour autant handicaper les bons élèves ; les collèges à sections favorisent par contre les bons élèves, mais font obstacle à une meilleure intégration sociale de l'ensemble des élèves, que permet de mieux réaliser la structure à niveaux et options. Enfin, en ce qui concerne l'origine sociale, les chercheurs du CRPP relèvent que le système réformé n'atténue guère l'influence du niveau social sur la réussite et l'orientation des élèves, notamment parce qu'il maintient une différenciation externe en niveaux et options.

### **Vers une généralisation de la Réforme II ?**

Dès 1976, l'extension de la réforme est à l'ordre du jour. Considérant que l'évaluation rappelée plus haut n'est pas suffisante, la motion Braun (15.1.1976) demande « *une évaluation de cette réforme dans le dessein de juger de l'opportunité de l'extension à d'autres Cycles et à quelles conditions* ». Un expert externe est mandaté pour cette expertise. Au terme de son travail, il préconise la généralisation de la Réforme II (Munari, 1977).

Cette conclusion n'entraîne pas l'adhésion du corps enseignant ni celle des directions de collèges (Journées d'études dans les collèges au début de 1977 et consultation des enseignants par la FAMCO<sup>8</sup> en avril 1978). Seule la 7<sup>e</sup> d'orientation recueille une majorité de suffrages. Le Directeur général du Cycle d'orientation conclut au terme de cette première phase de consultation : « *La création d'un 7<sup>e</sup> degré tronc commun est souhaitée par une majorité des enseignants; cependant, il n'y a plus accord sur les structures qui doivent suivre le tronc commun, sections ou classes à niveau et options* ». Au même moment, la motion Braun/Gillet (22.4.1978) invite le Conseil d'Etat à étudier la mise en place d'un tronc commun, quelle que soit l'issue des études menées sur l'ensemble de la réforme du Cycle.

### **Enlissement : la Réforme II ne sera pas généralisée**

La discussion s'engage néanmoins sur le projet d'une réforme générale du Cycle d'orientation. Mais au début de l'année 1979, les contradictions sont trop nombreuses entre les différents acteurs pour qu'un tel projet apparaisse possible. On se rabat donc à nouveau sur le projet de

---

<sup>8</sup> FAMCO : Fédération des associations de maîtres du Cycle d'orientation.

tronc commun, qui n'affecterait que le 7<sup>e</sup> degré. Le but de ce tronc commun serait de retarder la sélection et l'orientation d'une année. Il déboucherait, durant les premières années au moins, sur une structure à sections. Une série de consultations s'engagent, soit au niveau de la Conférence de l'Instruction publique, soit à l'intérieur de l'école. La FAMCO consulte à nouveau les maîtres. Sur cette base, elle maintient son approbation à l'introduction d'un tronc commun en 7<sup>e</sup>; elle revendique toutefois un nombre d'élèves par classe inférieur à celui prévu par le projet, des décharges pour la formation et la concertation et formule divers souhaits concernant notamment le plan d'études.

En mai 1980, une journée d'études du conseil de direction et de divers responsables examine les questions encore ouvertes et prévoit la réalisation du tronc commun pour la rentrée de septembre. Mais, à la lecture du rapport de la sous-commission désignée par la Conférence de l'Instruction publique pour étudier la motion Braun/Gillet (rapport publié en octobre 1980), on apprend que le Conseil d'Etat est intervenu entre temps auprès de la direction du Cycle d'orientation, lui faisant part de sa décision de ne pas faire entrer en vigueur le nouveau projet en septembre 1980. Ce même rapport fait état des nombreuses divergences d'opinion dans la majorité des groupes consultés. Il exprime également la crainte de la commission que le tronc commun ne soit qu'un premier pas vers un Cycle d'orientation entièrement hétérogène.

Le projet de restructuration du Cycle d'orientation est toutefois remis sur le métier : nouvelle consultation, nouveaux séminaires, nouvelles journées d'études. Le travail débouche en janvier 1981 sur trois variantes différentes comprenant toutes trois une 7<sup>e</sup> hétérogène. Dans une première variante, celle-ci est suivie d'un système à sections, sans perméabilité de l'une à l'autre, débouchant sur les trois secteurs de la scolarité post-obligatoire : études longues, études moyennes et apprentissage scolarisé; une deuxième et une troisième variantes proposent une orientation plus progressive, comportant dans les deux cas la répartition des élèves en une double filière pré-gymnasiale et pré-professionnelle. La discussion de ces propositions traîne en longueur.

C'est dans ce contexte qu'en juin 1981 le parti libéral lance l'initiative populaire *L'école notre avenir* qui prévoit notamment l'inscription des sections dans la loi. Cette initiative sera finalement rejetée et les sections continueront à n'être mentionnées que dans le règlement.

La réflexion sur *l'avenir du Cycle d'orientation* se poursuit pourtant et débouche en novembre 1981 sur quelques lignes de forces générales et fort peu nouvelles (on les trouve déjà dans le rapport du DIP de 1960) :

- ♦ le degré 7 est défini comme un degré d'observation (classes hétérogènes et options);
- ♦ le degré 8 est un degré d'orientation, avec deux orientations relativement perméables débouchant l'une sur les études longues et la seconde sur la formation professionnelle;
- ♦ le degré 9 est le degré de confirmation de l'orientation : les regroupements deviennent nettement plus homogènes et les contenus et les méthodes devraient se différencier selon la filière.

Reste à trouver une solution acceptable aussi bien par les établissements en réforme que par les autres quant à la nature précise des regroupements d'élèves. Une proposition est faite par un groupe de six directeurs de cycles, en décembre 1981. Elle prévoit une 7<sup>e</sup> non différenciée avec des options dès le deuxième semestre, une 8<sup>e</sup> en deux filières (A et B) et une 9<sup>e</sup> en trois filières.

Cette proposition est discutée dans les diverses instances de direction, puis soumise à consultation auprès des enseignants. Cette consultation amène sur le devant de la scène quelques problèmes rarement évoqués jusque-là.

- ♦ Le premier problème soulevé est celui de l'**hétérogénéité de fait des classes du Cycle** : le pourcentage des élèves de section latine et scientifique en 7<sup>e</sup> est passé de 49% en 1969 à 67%

en 1981<sup>9</sup>. Cette hétérogénéité est le plus souvent attribuée par les enseignants à la modification des critères de notation à l'école primaire, alors que les analyses plus fines déjà proposées à la fin des années 1970 montrent qu'elle est fortement influencée par la politique même d'inscription et d'admission au Cycle : dérogations et plus généralement pression des parents pour l'inscription dans les filières dites « pré-gymnasiales ». La prise de conscience de cette évolution paraît fondamentale car il s'avère qu'il n'y a plus de correspondance véritable entre fréquentation des sections L-S-M et poursuite d'études longues au postobligatoire d'une part, entre fréquentation d'une 9<sup>e</sup> G ou même P et accès à une formation professionnelle d'autre part. Etre en G ou en P, c'est être étiqueté « élève faible » et se voir écarté *de facto* d'une partie des formations professionnelles (les plus scolarisées). Celles-ci trouveront désormais leur recrutement d'abord parmi les élèves des sections L-S-M, soit à la sortie du CO, soit encore après une ou deux années de scolarité dans le postobligatoire.

- ♦ Le second problème évoqué dans les discussions entre enseignants est, dans la droite ligne du précédent, celui des élèves **faibles scolairement** ou présentant un comportement particulièrement inadéquat, qu'on appellera les élèves « X » et qui deviennent « *les véritables arbitres du débat sur l'hétérogénéité* »<sup>10</sup>. On veut bien d'une 7<sup>e</sup> hétérogène, mais il faut la protéger « *en n'y mettant pas les élèves trop difficiles* ».
- ♦ La consultation des enseignants contribue aussi à mettre en lumière les ambiguïtés du terme orientation, dans sa relation avec le terme sélection. Les uns mettent l'accent sur l'orientation et soulignent la nécessité de prendre en compte dans le travail d'orientation les vœux de l'élève, ses intérêts, ses facultés d'apprendre et de comprendre et son développement; entendue dans ce sens, l'orientation ne peut être que progressive et ce n'est qu'au terme du cycle de trois ans qu'elle pourra déboucher sur une véritable sélection. D'autres enseignants établissent une équivalence forte entre orientation et sélection et insistent sur la différenciation des programmes selon les sections et la nécessité d'adopter des normes et des critères précis pour décider des promotions et des passages d'une section à l'autre.

Dans la journée d'études du Conseil de direction de décembre 1982, le Directeur général du Cycle d'orientation constate que les maîtres ne se rencontrent que sur deux points :

- ♦ l'introduction d'un tronc commun en 7<sup>e</sup>, mais moins par souci de démocratisation qu'en raison de la diminution des exigences dans le primaire;
- ♦ le maintien des sections en 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup>.

Prenant acte des réticences des enseignants, mais aussi de celles des autorités politiques, le Directeur général déclare dans une lettre adressée aux maîtres et collaborateurs du Cycle d'orientation que celui-ci conservera dans l'immédiat les structures du moment (Réforme I et Réforme II) et que la réflexion se poursuivra de manière décentralisée, dans les collèges, qu'il s'agisse des programmes, des élèves en difficulté, des 9<sup>e</sup> G, etc.

Cette lettre marque la fin d'une période où la réforme de l'école passait nécessairement par le changement des structures. On considérera désormais et pour de nombreuses années qu'« *aucune urgence ne pousse dans le sens d'une réunification des structures* »<sup>11</sup>. L'accent est mis sur les problèmes posés notamment par la 9<sup>e</sup> G et les collèges sont invités à mettre en œuvre leurs propres projets en ce domaine. La problématique d'un tronc commun s'estompe donc ou

---

<sup>9</sup> Cette évolution s'est poursuivie et aujourd'hui les sections L et S regroupent en 7<sup>e</sup> près du 75% des élèves contre 25% dans les sections G et P.

<sup>10</sup> *Avenir du Cycle d'orientation*, p. 68.

<sup>11</sup> Rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil sur : a) M 4481 A - la motion de Mme Hélène Braun-Roth sur la Réforme II au Cycle d'orientation et b) I 1418 - l'interpellation de M. Jacques-Simon Eggly : « Quel avenir pour le Cycle d'orientation ? » (rapport déposé le 18 mai 1988).

est gardée sous le boisseau : elle ne figure provisoirement plus parmi les sujets considérés comme prioritaires par l'institution.

## **Des réformes structurelles aux réformes pédagogiques (1989-1999)**

Les années 1989-1999 obéissent, dans l'histoire du Cycle, à une logique spécifique. Après la longue valse-hésitation sur les meilleures façons de structurer le Cycle pour assurer sa fonction d'orientation-sélection (dimension externe de la différenciation), on voit apparaître une dynamique d'innovation centrée sur la formation donnée au Cycle et sur la dimension interne ou proprement pédagogique de la différenciation : il ne s'agit plus de différencier pour mieux orienter et sélectionner, mais de différencier pour assurer une formation de qualité à tous les élèves<sup>12</sup>.

### **La formation équilibrée des élèves (FEE)**

Centré sur la « formation équilibrée des élèves » (FEE), le débat porte d'abord sur l'offre d'enseignement : compte tenu des problèmes rencontrés par certains élèves du Cycle d'orientation, des demandes nouvelles adressées par la société à l'école, du pluralisme social croissant, de l'évolution économique et de ses conséquences sur la formation professionnelle, compte tenu aussi des blocages qui ont caractérisé le fonctionnement du Cycle au cours de la période précédente, la question centrale devient : comment assurer à tous les élèves une formation générale plus cohérente et mieux adaptée ? Le débat est caractérisé par les traits suivants :

- ♦ on ne parlera pas d'abord des structures, mais des formes de l'enseignement lui-même et de la transformation des conditions de travail des élèves et des enseignants dans la salle de classe ;
- ♦ cette réflexion est progressivement déléguée aux collègues eux-mêmes : on ne changera pas d'en haut, mais dans le sens d'une dynamique de projets d'établissements ;
- ♦ l'entrée est pédagogique; le point de départ, c'est l'élève, à savoir le sens qu'il donne à ses apprentissages et le réseau de relations dans lequel ceux-ci se développent (cohérence des disciplines, méthodes d'apprentissages, relations enseignants-élèves).

Si donc, dans cette phase, des réformes de structures sont proposées – et de telles propositions sont fréquentes dans les projets de collègues, elles le seront comme une conséquence de la réflexion pédagogique. En d'autres termes, on considère désormais que la modification des modes de regroupement des élèves est en lien étroit avec le changement de la relation d'enseignement et des formes de l'apprentissage dans la salle de classe.

### **Les lignes de force**

La décentralisation de la réflexion sur la formation aboutit à l'élaboration de nombreux **projets de collègues**, plus ou moins sectoriels. Plusieurs d'entre eux concernent la 9<sup>e</sup> G; le bilan qui en a

---

<sup>12</sup> Rappelons ici que M. Dominique Föllmi a succédé en 1985 à M. André Chavanne à la tête du Département. Dès 1993, c'est Mme Martine Brunschwig Graf qui occupe ce poste. En ce qui concerne la direction du Cycle d'orientation, elle est assumée jusqu'en 1977 par M. Robert Hari, auquel succèdent M. Marc Nicole jusqu'en 1980, puis M. Christian Schmid jusqu'en juin 1997 et M. Georges Schürch actuellement.

été fait<sup>13</sup> met en évidence deux tendances apparemment opposées : d'un côté, l'accent sur une formation à la carte visant à l'épanouissement de l'élève, de l'autre une formation qui se rapproche le plus possible de la formation scolaire « traditionnelle », plus normative.

Plus généralement, le bilan de l'ensemble des projets, qu'ils concernent la 9<sup>e</sup> G ou qu'ils soient plus globaux, conduit la Direction générale du Cycle d'orientation à formuler un projet global visant à fédérer les projets particuliers et à en définir le cadre général. Celui-ci est présenté en septembre 1994 dans le document intitulé *Lignes de force pour un projet global du Cycle d'orientation*. Trois thèmes principaux s'y trouvent exposés :

- ♦ développer une nouvelle conception de la formation – orientation – sélection (se centrer sur le projet personnel de l'élève, mobiliser celui-ci pour les apprentissages scolaires, éviter les sélections précoces et définitives, cultiver pour chaque élève une ambition élevée);
- ♦ développer une nouvelle approche de l'enseignement (assurer des compétences minimales semblables pour tous les élèves, favoriser l'apprentissage autonome des élèves, le partage, la collaboration et l'évaluation formative, favoriser les liens entre les disciplines et entre ce que fait l'élève à l'école et les compétences acquises hors de l'école, jouer sur la mobilité des modes de regroupement des élèves);
- ♦ intensifier la professionnalisation du corps enseignant en développant la formation, la culture de coopération et la concertation.

Ce document réintroduit explicitement dans la réflexion tous les aspects concernant la « formation – orientation – sélection » et par suite la question des structures, c'est-à-dire des modalités de regroupement des élèves.

La discussion qui s'en est suivie dans les collèges a mis à nouveau en lumière des opinions très différenciées quant à l'opportunité d'introduire des réformes structurelles visant à assouplir les modalités de regroupement des élèves. Qu'il s'agisse d'améliorer l'orientation, d'assurer la qualité des apprentissages ou de favoriser la socialisation, on voit apparaître la plupart des arguments déjà mobilisés pour ou contre un assouplissement des structures actuelles. Emerge toutefois à ce moment l'insistance sur la nécessité de régler les principes et les modalités de la sélection et les structures qui en découlent comme condition de la rénovation de l'enseignement et des apprentissages.

La Direction générale du Cycle d'orientation et les commissions engagées dans les innovations scolaires reprennent le dossier et paraissent s'orienter plus nettement vers une modification des structures ou du moins vers davantage de souplesse dans les modes de regroupement des élèves. Ces questions sont abordées notamment au cours de la Journée d'études de la commission *Evaluation Equilibrée de l'Elève (EEE)*<sup>14</sup>. Les travaux discutés mettent l'accent sur les faits suivants :

- ♦ le regroupement des élèves en difficulté dans les sections G et P entraîne des effets de dévalorisation de soi et de stigmatisation, qui pourraient être atténués en recourant à des formes de différenciation interne, dans le cadre de classes hétérogènes;
- ♦ le regroupement des élèves les plus faibles dans une filière adaptée à leur niveau n'améliore pas leur taux de réussite si on le compare à celui du même type d'élèves lorsqu'ils se trouvent dans des classes hétérogènes; bien plus, du fait notamment des pratiques

---

<sup>13</sup> Voir Kaiser C. et Rey, F. (1994). *Les aménagements des 9<sup>e</sup> G. Tentative de bilan 1987-1994*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques (CRPP).

<sup>14</sup> On trouvera les actes de cette journée d'études dans l'ouvrage « ...nous on s'en fout, on est en G... » : *Description du processus d'orientation/sélection au Cycle d'orientation de Genève*, publié sous la direction de F. Gabriel (Centre de recherches psychopédagogiques, 1995).

d'évaluation, les élèves de G sont proportionnellement plus nombreux à être en échec que leurs camarades de classes hétérogènes;

- ♦ dans les collèges à sections, le recouvrement des performances des élèves LS et de celles des élèves de G est relativement important en 7<sup>e</sup>; en outre, les différences entre classes et entre collèges sont parfois considérables : « *Entre un quart et un tiers des classes de G pourraient porter l'étiquette LS, moyennant certains aménagements* »<sup>15</sup>.

La mise en évidence de ces faits explique sans doute que plusieurs des projets d'établissements (par exemple le projet de 7<sup>e</sup> d'orientation au collège de la Gradelle), élaborés à la suite de la publication des *Lignes de force*, impliquent une modification des regroupements d'élèves en 7<sup>e</sup> : ce degré sera pour l'essentiel hétérogène, avec des moments de regroupement par niveaux pour certaines disciplines et pour un temps limité.

Cependant, la Présidente du Département de l'instruction publique intervient<sup>16</sup> pour souligner que les modifications structurelles n'apparaissent pas vraiment de nature à améliorer la formation des élèves; en outre, si un changement d'envergure en ce domaine n'est pas exclu, il implique « *un débat politique pour lequel le Cycle d'orientation n'est pas encore prêt* ». Concernant les projets d'établissement introduisant un changement de structure en 7<sup>e</sup>, aucune extension ne sera possible avant évaluation rigoureuse des résultats des élèves engagés dans les classes expérimentales.

### Les six priorités pour le Cycle d'orientation

Pour éviter que ce coup de frein donné aux projets d'établissement impliquant des changements structurels n'étouffe la dynamique d'innovation, la Direction générale du Cycle élabore *Six priorités pour le Cycle d'orientation* (1996) qui porte sur :

- ♦ la redéfinition des objectifs d'apprentissage;
- ♦ l'évaluation des apprentissages des élèves et la différenciation de l'enseignement;
- ♦ un projet personnel pour l'élève;
- ♦ l'encadrement et la participation des élèves;
- ♦ le passage de l'information à la communication dans la relation famille-école ;
- ♦ la formation continue et le travail en équipe.

---

<sup>15</sup> Ibid., p. 34. On notera que des conclusions analogues se dégagent des résultats pour Genève de l'enquête internationale TIMSS, portant sur les performances des élèves en mathématiques et en sciences. Voir : Pini, G. & Gabriel, F. (1998). *A propos d'une enquête internationale – maths et hétérogénéité*. Genève : DIPCO, et : Diversité des niveaux de réussite entre élèves du Cycle d'orientation à la lumière des résultats de l'enquête TIMSS. *Notes d'information du SRED*, no 2, juin 1999 (note rédigée par F. Gabriel et G. Pini).

<sup>16</sup> Voir : Réponse de Martine Brunschwig Graf à une lettre ouverte d'enseignants du CO, 11 avril 1996 et Rouget, Ph. (1996). Pour mieux comprendre le processus d'innovation engagé au Cycle d'orientation, in : CO Informations, DIP/CO, no 176, p. 8.

Ce nouveau cadre général d'innovation constitue un compromis entre les indications de la présidence du DIP, la Direction du Cycle d'orientation et les différents groupes d'innovation. Il reprend les thèmes figurant dans les textes précédents (*FEE* et *Lignes de force*) en éliminant toute référence aux modalités d'organisation des groupes d'élèves. Il fixe comme priorité la **redéfinition des objectifs d'apprentissage** et la **réécriture des plans d'études de chaque discipline**.

La question du changement structurel n'est pas abandonnée pour autant; elle doit être abordée de front, souligne-t-on, non pas pour elle-même ou pour les exigences de l'orientation-sélection, mais en lien avec les objectifs d'apprentissage et les stratégies de différenciation mises en place pour les atteindre. En d'autres termes, il ne s'agit pas de conformer les élèves et les méthodes à des structures préexistantes, mais de mettre la structure scolaire au service des apprentissages différenciés des élèves (ce qui suppose par exemple des modes de regroupement d'élèves souples et variés, une évaluation d'abord formative, pour que tous les élèves atteignent des mêmes objectifs d'apprentissage).

Ainsi au terme du forum de mars 1997 sur les six priorités, se trouve formulée par l'équipe de coordination des innovations une recommandation qui définit les relations qui devraient s'établir entre « cadre institutionnel » ou organisation scolaire et innovations sur le plan pédagogique :

« Les innovations dans le cadre des six priorités requièrent [...] des transformations du mode d'organisation de l'école et ceci pour deux raisons essentielles. D'une part, afin que l'organisation scolaire ne soit pas en décalage avec la pédagogie induite par la deuxième priorité [*différenciation de l'enseignement*] : une innovation pédagogique n'a de chance de voir le jour d'une façon durable que si elle se déroule dans un cadre institutionnel qui permet (et dans un premier temps encourage) des manières de faire alternatives. Il s'agit de dépasser le débat sur les transformations pédagogiques et les transformations de structures, pour dire que toute transformation pédagogique doit pouvoir être soutenue (ou du moins ne pas être empêchée) par une organisation scolaire adéquate, en accord avec les orientations pédagogiques nouvelles qui sont attendues. D'autre part, si les innovations attendues sont collectives, il est nécessaire qu'un projet de changement prenne en compte cette dimension. Un ensemble de personnes qui transforment en partie et en privé leurs activités professionnelles ne composent pas un projet d'innovation : ce statut n'est acquis que lorsque ces personnes organisent et accordent entre elles ces différentes transformations. C'est la raison pour laquelle un projet d'innovation collectif, relatif à la deuxième priorité, ne peut se faire sans revoir les modalités d'organisation de l'école »<sup>17</sup>.

La direction du Cycle d'orientation reprend ce texte avec quelques modifications portant justement sur les regroupements d'élèves : il est précisé que l'autorité scolaire autorise non pas simplement des regroupements entre sections, niveaux, classes ou degrés, mais des regroupements « *provisaires en cours d'année – ' groupe de besoin ' – [...] entre niveaux, entre classes, entre degrés* ». Il n'est donc plus question de regroupements relativement stables entre sections. La transformation est symptomatique de la prise en compte des exigences posées par la Présidente du Département.

Toutefois, au terme de cette troisième période et dans le cadre de la réécriture des plans d'études et de la traduction de ceux-ci en une grille-horaire pour les élèves, la question des filières intervient à nouveau mais en des termes quelque peu différents. Le principe de base consistant à viser pour tous les élèves les mêmes objectifs d'apprentissage conduit en effet à l'élaboration d'une grille-horaire unique pour l'ensemble des élèves, indépendamment de la section. Certains en concluront que la nouvelle grille-horaire ouvre la voie à une remise en cause des sections. Toutefois, cette question n'est pas abordée dans le document adressé par la Présidente du DIP à

---

<sup>17</sup>*Lignes directrices pour le développement de la priorité 2 et de l'innovation en général du Cycle d'orientation*, DGCO, décembre 1997, p. 4.

l'ensemble des collaborateurs du Cycle d'orientation en octobre 1999 et concernant la mise en application à la rentrée 2000-2001 des plans d'études renouvelés et d'une nouvelle grille-horaire. Selon ce document, ces plans d'études définissent les objectifs d'apprentissage dans chaque discipline valables pour **tous** les élèves, dans le but de leur assurer une « *formation générale mieux adaptée et mieux maîtrisée, qui leur permet de construire progressivement, à leur rythme, des connaissances solides et qui doit les rendre aptes à vouloir poursuivre avec motivation leurs formations ultérieures* ». Il est également précisé que ces plans d'études donnent aux élèves la possibilité « *d'effectuer des choix en fonction de leurs capacités et de leurs projets* ». La question des structures n'apparaît donc pas en tant que telle dans ce texte qui marque l'étape la plus récente de la réflexion menée au Cycle d'orientation depuis une dizaine d'années sur une formation de culture générale renouvelée.

## Eléments pour un bilan

L'histoire du Cycle d'orientation est-elle bien, comme cela a été suggéré plus haut, une histoire immobile ? Sans doute, si l'on s'en tient aux décisions de changement formellement prises. Depuis l'introduction dans trois collèges de la Réforme II, aucune décision de fond n'est intervenue concernant les structures du secondaire I, quelles qu'aient été les propositions faites dans ce sens. On ne peut ignorer cependant la richesse et la diversité des débats qui ont jalonné cette histoire et ont contribué à l'évolution de la réflexion et à la redéfinition des termes mêmes dans lesquels les problèmes étaient posés au moment de la création du Cycle d'orientation. On ne peut ignorer non plus les changements de fait qui sont intervenus, notamment dans la définition des sections et des finalités du Cycle d'orientation, dans son articulation avec l'enseignement primaire d'une part et avec l'enseignement postobligatoire d'autre part.

Il paraît donc nécessaire de revenir en conclusion sur ces trois aspects de l'histoire ici résumée : le processus décisionnel, la redéfinition de quelques problèmes-clés et les changements de fait intervenus dans les processus de sélection-orientation.

### **Le processus décisionnel**

Si l'on compare les propositions de changement faites par les différents groupes d'acteurs et les changements effectifs, une conclusion s'impose : en regard du travail considérable et quasi-permanent d'élaboration et de proposition de changement, il y a eu peu de décisions de modifications de l'organisation structurelle du CO. On pourrait parler à ce sujet d'un blocage du processus de décision en matière de structures ou même d'une sorte de tabou sur la dimension structurelle.

A quoi tient ce grippage ? Pour répondre à cette question, une étude approfondie du processus de décision dans le système d'enseignement genevois serait nécessaire. Ce n'est pas ici le lieu de l'entreprendre. On s'en tiendra donc à quelques remarques et hypothèses de travail.

De nombreux acteurs ou groupes d'acteurs sont en scène : la Direction du Cycle d'orientation et le Conseil de direction; les enseignants avec leurs organismes propres, des chercheurs ou des experts, la commission de l'enseignement du Grand Conseil, la Conférence de l'Instruction publique, la Direction du département, le Conseil d'Etat ainsi que le Parlement. Par principe, les arbitrages entre une multiplicité d'acteurs aussi différents sont difficiles. Avant de parvenir à une décision finale, de nombreuses opportunités se présentent d'influencer ou de bloquer les discussions ou la procédure décisionnelle. Ainsi, en ce qui concerne le débat sur les structures, on a pu observer une ferme intervention de la direction du Département avant que le processus n'aboutisse au niveau politique. Le statu quo est donc maintenu et lorsqu'il est contesté, on se

fonde notamment, pour le justifier, sur le constat des désaccords entre les différents acteurs dont les positions évoluent, se nuancent ou s'effacent dans le cours des débats.

Sans doute, la volonté de modifier la structure à sections a-t-elle fait défaut, en particulier au niveau politique. Cependant ce blocage ne concerne pas seulement ce qui touche aux structures, mais affecte également le dynamisme des innovations internes aux établissements, notamment en ce qui concerne les démarches spécifiques aux sections regroupant les élèves les plus faibles ou la réflexion sur les plans d'étude. Ces difficultés invitent à clarifier les domaines, les niveaux et les modalités de décision : quel est par exemple le degré d'autonomie et les compétences décisionnelles en matière d'innovation de chaque collège dans le cadre général du Cycle d'orientation ? Quelles sont les compétences décisionnelles de la Direction générale ? On peut supposer qu'une distinction plus claire des compétences pourrait débloquer le processus décisionnel ou tout au moins le faciliter. Une autre incertitude porte sur le poids attribué aux opinions des enseignants sur les innovations : certains semblent considérer que le plus large consensus est nécessaire avant l'adoption d'une innovation, alors que d'autres estiment que l'adhésion d'une forte minorité suffit, pour autant du moins que l'information et la consultation sur les finalités et les fondements de l'innovation aient été assurées et que les moyens de la mise en œuvre solidement évalués et mis à la disposition de tous.

Il est vrai que, dans une organisation de type bureaucratique, les processus de décision n'ont jamais la transparence qu'une approche trop rationnelle voudrait leur attribuer. Cependant le flou et l'incertitude ne sont pas une fatalité. Dans l'évolution du Cycle d'orientation, la difficulté du processus décisionnel a engendré des effets discutables : d'une part, il a entraîné un gaspillage des ressources souvent considérables engagées dans l'élaboration des projets d'innovation ; d'autre part, le maintien du statu quo a pris le dessus sur l'innovation et le développement de stratégies pédagogiques visant à assurer une formation de base exigeante pour tous les élèves.

### **Les changements internes du Cycle d'orientation**

Un autre point doit être souligné qui explique sans doute les difficultés du processus décisionnel : alors que se poursuivent les discussions sur la 7<sup>e</sup> hétérogène et sur l'organisation de la 8<sup>e</sup> et de la 9<sup>e</sup>, les sections elles-mêmes connaissent des changements majeurs. Comme on l'a souligné plus haut, dès la fin des années 1970, leur composition ne correspond plus à celle des différentes filières qu'elles ont remplacées au moment de la création du Cycle d'orientation. Les sections considérées pendant longtemps comme pré-gymnasiales (Latine, Scientifique et Moderne) accueillent la plus grande partie d'une cohorte (plus de 70% des élèves) et les sections Générale et Pratique se spécialisent en quelque sorte dans le traitement des élèves en difficulté. Dans le cours de l'histoire du Cycle d'orientation, c'est donc la définition même des sections qui a changé, sans qu'il en ait été véritablement pris acte, notamment dans la réflexion sur les structures.

De même, alors qu'au moment de la création du Cycle d'orientation, la sélection s'opérait en fin de 6<sup>e</sup> primaire, avec quelques corrections au cours des trois années suivantes, la sélection s'opère aujourd'hui en deux temps : une première sélection intervient en fin de 6<sup>e</sup>, séparant les élèves pour lesquels tous les choix d'orientation restent ouverts de ceux dont le choix se restreint d'emblée ; une seconde sélection intervient en fin de 10<sup>e</sup> année, pour confirmer le choix initial ou pour imposer la bifurcation, en fonction des résultats obtenus, vers des voies qui n'avaient pas été initialement choisies<sup>18</sup>.

Ces changements ne permettent plus aujourd'hui de penser les structures du Cycle d'orientation dans les termes où elles ont été pensées il y a vingt ans, surtout lorsqu'on les met en relation

---

<sup>18</sup> Voir l'enquête permanente du CRPP sur le 10<sup>e</sup> degré menée depuis plus de deux décennies.

avec les défis auxquels sont confrontés tous les systèmes d'enseignement : élévation du niveau de formation, crise de l'emploi, risque d'exclusion pour les élèves les moins diplômés, etc. Ces changements de fait, internes ou externes, ont marqué en profondeur les débats menés au Cycle d'orientation et leur évolution.

### **Derrière la récurrence des thèmes, des transformations profondes**

La récurrence des thèmes qui ont été l'objet de multiples débats tout au long de l'histoire du Cycle d'orientation a été soulignée à plusieurs reprises. Mais récurrence ne signifie pas répétition. Si les termes sont restés en partie les mêmes, leur signification et la réalité qu'ils recouvraient ont connu des transformations profondes.

- ♦ La **démocratisation** signifiait jusque dans les années 1960 un meilleur accès aux études longues pour les enfants de milieux modestes, et ainsi une sélection plus juste des élites. Plus personne aujourd'hui ne se satisfait de cette définition et l'attention porte beaucoup plus sur la qualité et l'efficacité des apprentissages de tous les élèves. Or, en ce qui concerne le Cycle d'orientation, la démocratisation est loin d'être atteinte car l'évolution du système des sections a conduit à une marginalisation et à une stigmatisation forte des élèves des sections G et P.
- ♦ L'**hétérogénéité** ne se limite plus à l'hétérogénéité entre sections ou filières, mais concerne les élèves d'une même section ou filière. L'exigence de différenciation interne s'en trouve renforcée : les différences entre élèves ne pourront être traitées par des mesures purement structurelles. La conviction n'en est pas moins forte que les mesures d'ordre pédagogique exigent des transformations de structures. Pour de nombreux acteurs, il est devenu évident que les sections telles qu'elles ont été définies jusqu'ici ne sont plus en mesure de soutenir les mesures de différenciation interne.
- ♦ Une distinction plus claire s'impose entre ce qui relève du processus d'**orientation** conduisant les élèves à définir progressivement le projet professionnel qui déterminera le choix de leur formation postobligatoire et ce qui, dans ce processus, relève de la **sélection**. Cette dernière dimension ne saurait être éliminée, mais il reste à en déterminer les modalités acceptables. Sur ce point, le débat reste ouvert.
- ♦ Enfin, alors que la **différenciation** au secondaire I n'était pensée au moment de la création du Cycle d'orientation qu'en termes de différenciation structurelle, la réflexion pédagogique a introduit, du fait notamment de l'hétérogénéité croissante des sections ouvrant la porte à des études longues aussi bien que des classes G et P, le concept de différenciation interne ou de « traitement différencié » des élèves à l'intérieur d'une même section. Apparu d'abord dans l'enseignement primaire, ce concept est devenu aujourd'hui central (bien que très mal opérationnalisé) dans la réflexion sur les stratégies pédagogiques au secondaire I.

## Deuxième partie

### Le secondaire I en Suisse

*Sans doute est-il inutile de rappeler la diversité des systèmes d'enseignement des cantons suisses. Le secondaire I ne fait pas exception. Mais plutôt que d'insister sur les différences, il est important, dans le contexte de notre recherche, de repérer quel est le sens des évolutions en cours et d'examiner la façon dont chaque canton fait face aux défis posés à tous les systèmes d'enseignement par les changements économiques, sociaux et culturels.*

#### La diversité des structures

La diversité des systèmes scolaires cantonaux s'exprime de manière particulièrement marquée dans l'organisation du premier cycle du secondaire. A ce niveau de la scolarité, qui fait partie intégrante de l'école obligatoire, on peut distinguer plusieurs modalités d'organisation :

- ♦ certains cantons dispensent encore un enseignement dans des **écoles distinctes**;
- ♦ d'autres regroupent tous les élèves de ce niveau au sein de la même école (un **Cycle d'orientation** ou de **transition**) mais différencient, dès le début, par **sections**;
- ♦ d'autres encore offrent un **tronc commun** à l'entrée du secondaire I, suivi de filières différenciées (dans des écoles distinctes ou à l'intérieur d'une école unique);
- ♦ quelques cantons enfin proposent une **structure intégrée**, sans différenciation externe, avec des **classes hétérogènes** et des cours à **niveaux** et à **options**, dès l'entrée au secondaire I ou après un tronc commun.

La structuration du secondaire I en **deux** ou **trois filières** parallèles (dans des écoles de types distincts ou à l'intérieur d'un Cycle d'orientation, dès la première année ou après un tronc commun) est la forme la plus répandue en Suisse (17 cantons), mais on rencontre aussi une structuration à **quatre filières**. L'organisation du secondaire I en école intégrée, se caractérisant par une **structure unique** (absence de différenciation externe) est encore relativement rare. Elle est réalisée au Tessin et dans le Jura, en grande partie en Valais et dans un nombre limité d'établissements du Cycle d'orientation genevois. Ce type d'organisation est actuellement expérimenté par plusieurs cantons alémaniques et certains l'ont adopté pour une partie des communes.

La différence de structure n'est pas le seul élément qui distingue les cantons. En effet, le secondaire I varie également selon le **début de la différenciation** et la **durée**. Dans la majorité des cantons, le premier cycle secondaire est de **trois ans** et comprend les degrés 7 à 9. Certains cantons fixent toutefois le passage au gymnase après le 8<sup>e</sup> degré, retranchant ainsi une partie des élèves de la dernière année du secondaire I. Dans un petit nombre de cantons, le secondaire I débute plus tôt, au 6<sup>e</sup> voire au 5<sup>e</sup> degré, et prend fin avec la scolarité obligatoire, au 9<sup>e</sup> degré<sup>19</sup>.

Le tableau ci-après, sans entrer dans les détails de l'organisation, rend compte de la diversité des structures du secondaire I selon deux dimensions : la durée des études et le type de découpage en filières de formation. Précisons qu'à côté de ces filières, certains cantons maintiennent une

---

<sup>19</sup> Dans un seul canton (Appenzell Rhodes Intérieures - AI), la scolarité obligatoire est de 8 ans seulement.

voie gymnasiale précoce (*Langzeitgymnasium*<sup>20</sup>) dont la durée est de 6 ou 7 ans. Cette voie gymnasiale est indépendante du secondaire I.

**Durée du secondaire I et filières<sup>21</sup> (situation 1999)**

Filières	Durée du secondaire I		
	3 ans	4 ans	5 ans
<b>Structure intégrée</b>	JU GE* VS* NW* BE*	TI	
<b>2 filières</b>	SH AR BE* NW* VS* ZH* TG		
<b>3 filières</b>	LU UR SZ OW SG ZG AI GR GE* FR BE**	AG BL	
<b>4 filières</b>	ZH* GL SO		
<b>2 filières après un tronc commun (de 1-2 ans)</b>			BS
<b>3 filières après un tronc commun (de 1-2 ans)</b>		NE	VD

\* Pour une partie des établissements ou des communes.

\*\* Pour la partie francophone du canton.

**Les réformes du secondaire I en Suisse romande et au Tessin**

**Genève**

Le canton de Genève a été précurseur dans le domaine de la réorganisation de l'école moyenne avec la création du **Cycle d'orientation** en 1962. La mise en place de cette école unique à sections s'est achevée en 1969. A partir de 1971, une structure intégrée dite **Réforme II** (tronc commun, enseignement en classes hétérogènes et niveaux et options) s'est mise en place successivement dans trois écoles. Entre 1976 et 1983, plusieurs tentatives ont été faites pour

<sup>20</sup> L'appellation est variable selon les cantons: *Langzeitgymnasium*, *Untergymnasium*, *Progymnasium* ou encore *spezielle Sekundarklassen*.

<sup>21</sup> Ce tableau est emprunté à Nicolet, M. (1998) Innovations et réformes au niveau secondaire I en Suisse. Principales tendances et perspectives. In F. Vanetta et al. *Prospettive per la scuola media. Un dibattito rinnovato a livello europeo* (pp. 38-48). Bellinzona : Ufficio studi e ricerca. Réactualisé, ce tableau tient compte des modifications intervenues dans l'année scolaire 1998-1999.

modifier et pour uniformiser les structures du Cycle d'orientation. On a projeté d'abord de généraliser la Réforme II, puis, à défaut, d'instaurer un tronc commun au 7<sup>e</sup> degré débouchant sur des filières distinctes. Aucune de ces tentatives n'a abouti. Bien que les admissions en filières dites pré-gymnasiales aient été en hausse constante au fil des années pour se stabiliser à environ 70% d'une volée, la situation n'a guère évolué du point de vue de la structure et, depuis bientôt 25 ans, les deux systèmes, celui à sections et celui à niveaux et à options, continuent à coexister.

Depuis le début des années 70, d'autres cantons, avant tout latins, ont entrepris de réformer le secondaire I, adoptant un modèle d'école unique à filières (sections) ou à niveaux et options. Certains de ces cantons ont soumis l'organisation scolaire à une réforme permanente : ils ont d'abord remplacé la structure héritée du passé par une école unique à filières différenciées, puis ont poursuivi – et poursuivent encore – le mouvement dans la direction d'une école plus intégrée.

### **Valais**

En 1972, le canton du Valais avait introduit un Cycle d'orientation à sections. Depuis l'automne 1987, suite à une nouvelle loi scolaire, deux systèmes coexistent, l'un à **sections** (générale et secondaire), l'autre à **niveaux** (niveaux 1 et 2). Le choix de la structure est laissé aux directions des écoles. A l'heure actuelle, la majorité des établissements du Haut- et du Bas-Valais fonctionnent selon une structure à niveaux. En 9<sup>e</sup> année, une partie des élèves quittent le Cycle d'orientation pour rejoindre le Lycée-Collège; un système à niveaux est proposé aux élèves qui restent dans le système à sections. Cette organisation du 9<sup>e</sup> degré est généralisée en Bas-Valais, alors qu'elle reste l'exception en Haut-Valais<sup>22</sup>.

### **Fribourg**

Le canton de Fribourg avait instauré en 1972 un **Cycle d'orientation** à trois filières accueillant tous les enfants promus de 6<sup>e</sup> primaire pour une durée de trois ans. La répartition dans les différentes sections était basée sur les notes obtenues en 6<sup>e</sup>, l'appréciation du maître primaire, l'avis des parents et les résultats d'un examen d'admission. Au cours de son existence, le Cycle d'orientation fribourgeois a connu un certain nombre de modifications, notamment l'introduction de la mixité et d'un curriculum identique pour filles et garçons, l'adoption d'une nouvelle procédure de passage de l'école primaire au CO (l'examen d'admission a été définitivement supprimé en 1993 et remplacé par un test d'aptitudes et de connaissances<sup>23</sup>), la possibilité d'obtenir un diplôme de fin de scolarité obligatoire pour les élèves des classes pratiques, le développement de la 10<sup>e</sup> année de scolarité.

Depuis juillet 1997, une commission s'est penchée sur la **restructuration du Cycle d'orientation**. Une première esquisse du futur CO (Rapport intermédiaire de la commission ODYS...CO) a été mise en consultation en mai 1998. Ce projet vise en particulier la suppression des trois sections en faveur de structures plus souples et le recours à une pédagogie différenciée.

---

<sup>22</sup> Avec *Education 2000*, le Valais s'était engagé dans une voie qui introduisait moins de différenciation, mais ce projet a été refusé en votation populaire au printemps 1998.

<sup>23</sup> Les taux de répartition sont actuellement d'environ 40% pour la section pré-gymnasiale, 40% pour la section générale et d'environ 16% pour la section pratique; une petite fraction des élèves se trouve dans des classes de développement.

## Projet ODYS...CO

### Une nouvelle structure pour l'orientation et la formation des élèves

- ◆ Le passage du degré 6 au degré 7 doit se baser sur un diagnostic pédagogique reposant sur des observations pédagogiques, l'évaluation des maîtres et des évaluations-bilans cantonales. Le test d'aptitudes et de connaissances n'a plus de raison d'être.
- ◆ Les degrés 7 et 8 seront consacrés à une formation générale. Le degré 9 en revanche est conçu comme l'année clé de l'orientation et vise plus particulièrement la construction par l'élève d'un projet personnel en lien avec son insertion dans les formations postobligatoires.
- ◆ La pratique de l'hétérogénéité dite relative prévaut au 7<sup>e</sup> degré : lors du passage au CO, une distinction est faite entre *deux groupes* qui poursuivent les **mêmes objectifs** et qui restent **perméables**. L'un réunit les élèves qui peuvent s'inscrire dans un processus d'apprentissage régulier; l'autre regroupe les élèves qui ont besoin d'un dispositif de différenciation plus important.
- ◆ Durant le 8<sup>e</sup> degré également, les mêmes objectifs sont poursuivis pour la majorité des élèves. L'élève est placé progressivement dans une logique de projet de formation qui le destinera aux études de type maturité ou de type apprentissage (pré-projets).
- ◆ Au 9<sup>e</sup> degré, les élèves entrent dans un des **cinq domaines** de projet (maturité gymnasiale, filières technique et scientifique, commercial, paramédical, artisanal). **Deux types d'objectifs** peuvent être atteints en fin d'année : soit un niveau d'accès aux maturités gymnasiales ou professionnelles ou aux écoles de diplôme, soit un niveau permettant l'accès à divers apprentissages en lien avec le projet; une **évaluation certificative** atteste les objectifs atteints et permet l'entrée dans les formations subséquentes.
- ◆ Pour les élèves qui connaissent des difficultés scolaires majeures (élèves à « déscolariser »), un dispositif particulier est mis en place. A la fin du premier semestre de 8<sup>e</sup>, on repère les élèves qui devraient au 9<sup>e</sup> degré soit atteindre les objectifs de 8<sup>e</sup> au moyen d'un soutien pédagogique, soit emprunter une voie de formation duale, alternant des cours et des stages.
- ◆ Tout au long du parcours, le système reste perméable.

Adapté du *Rapport intermédiaire de la commission ODYS...CO*. Fribourg : Département de l'instruction publique, 1998, et de la synthèse dudit rapport.

## Tessin

Le canton du Tessin, dès 1978, a appliqué un modèle à deux sections (Réforme 1) et expérimenté, dès 1980, une structure à tronc commun jusqu'au terme de la scolarité obligatoire avec une différenciation à niveaux et à options dans certaines disciplines pour la 8<sup>e</sup> et la 9<sup>e</sup> année (Réforme 2). En 1987, cette seconde structure a été généralisée à tous les établissements de la *Scuola media*. Dès 1995, un groupe d'étude a été chargé de réexaminer la structure en vigueur et d'envisager les développements et les changements qui pourraient y être apportés (Réforme 3).

La <i>Scuola media</i> tessinoise : Lignes directrices et modèle de la Réforme 3	
Lignes directrices	Modèle
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Formation de base cohérente à l'intérieur de la <i>Scuola media</i> avec des objectifs spécifiques de fin de scolarité obligatoire (formation pas nécessairement préparatoire à la suite des études).</li> <li>◆ Amélioration de la qualité de la formation pour tous, passant par l'amélioration de l'efficacité didactique et pédagogique de l'enseignement / apprentissage.</li> <li>◆ Promotion d'une dignité égale entre les élèves par l'atténuation de la hiérarchie des choix de formation et la valorisation des diversités et des subjectivités.</li> <li>◆ Choix d'un noyau fort de compétences centrées sur la personne-élève et utiles à tous (non pas tout pour tous mais l'essentiel pour tous) et choix de domaines de formations complémentaires au noyau de base, différenciés, de manière à valoriser les caractères spécifiques de chaque individu sans créer de hiérarchie artificielle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <b>Tronc commun</b> d'enseignement qui reste intégral les deux premières années (6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup>) mais qui se réduit au cours des deux années suivantes.</li> <li>◆ <b>Personnalisation</b> plus grande du <b>curriculum</b> pendant les deux dernières années avec possibilité de choisir, à côté du tronc commun, des <b>cours à option</b> et des <b>cours modulaires</b> dans lesquels les élèves peuvent aborder des aspects complémentaires de la matière et ses applications (les options et modules permettent d'accéder à la connaissance de domaines culturels différents de ceux qui sont habituellement développés à l'école, d'opérer une approche du monde professionnel et de tester les différentes capacités dont dispose l'élève).</li> <li>◆ <b>Classes à effectif réduit</b> qui permettent d'intensifier l'aspect communicatif dans le domaine des langues et d'assurer des conditions adéquates pour un enseignement commun dans ces mêmes matières.</li> <li>◆ Blocs d'<b>enseignement thématique</b> permettant des initiatives didactiques complémentaires gérées de manière autonome par les établissements.</li> <li>◆ <b>Evaluation</b> avant tout <b>formative</b>. Au terme de la <i>Scuola media</i>, le processus d'orientation-sélection est réglé par un <b>indicateur de rendement</b> scolaire fondé sur la <b>moyenne des notes</b> obtenues dans la <b>partie commune</b> de l'enseignement; la partie différenciée, s'adressant aux intérêts de chaque élève, donne lieu à des évaluations non sélectives.</li> </ul>

Adapté de : *Prospettive per la scuola media. Proposta di un nuovo modello strutturale*. Bellinzona : Dipartimento dell'instruzione e della cultura. Ufficio dell'insegnamento medio, 1997.

## Jura

Le canton du Jura, qui a entrepris une réforme de l'école moyenne plus tardivement, entre 1991 et 1995, a passé directement d'une structure plutôt archaïque (quatre années d'école primaire suivies de cinq années de scolarité secondaire pour les uns et cinq années d'école primaire supplémentaires pour les autres) à une structure intégrée avec classes hétérogènes, cours à niveaux<sup>24</sup> et options.

<b>Le secondaire I dans le canton du Jura</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ L'école secondaire issue de la loi du 20 décembre 1990 abolit la notion de section ou de filière. Elle instaure une offre d'instruction et d'éducation qui entend répondre aussi exactement que possible aux aptitudes, aux intérêts et aux projets de formation des élèves, dans le cadre d'une orientation continue.</li> <li>◆ Du point de vue structurel, le découpage 6/3 de la scolarité obligatoire et l'organisation du secondaire I selon une différenciation interne constituent les deux aspects les plus évidents de la réforme.</li> <li>◆ Les élèves admis au secondaire I sont répartis :             <ul style="list-style-type: none"> <li>– dans des <b>classes hétérogènes</b> pour les cours communs (éducation générale, histoire religieuse, éducation physique, éducation visuelle, éducation musicale, économie familiale et, pour la 7<sup>e</sup> seulement, sciences expérimentales et sciences humaines);</li> <li>– dans des <b>groupes de niveaux</b> pour les trois disciplines de base, le français, les mathématiques et l'allemand (trois niveaux de compétence, A, B et C, avec une différenciation dans les programmes, les exigences et les effectifs des groupes);</li> <li>– dans des <b>cours à options</b> répartis en quatre groupes : langues modernes et dimension économique, domaine scientifique, activités créatrices, latin;</li> <li>– dans des <b>cours facultatifs</b> selon une offre définie d'école en école.</li> </ul> </li> <li>◆ Les transitions entre niveaux et options sont possibles tout au long des trois années (une première fois après un trimestre en 7<sup>e</sup>, puis après chaque semestre des degrés 7, 8 et 9). Les changements ascendants de niveaux (transferts d'un niveau inférieur à un niveau supérieur) et les changements d'options s'accompagnent d'un enseignement d'appui.</li> <li>◆ Tous les élèves promus de 6<sup>e</sup> sont admis au secondaire I. Les élèves rencontrant des difficultés scolaires très importantes sont en principe accueillis dans des classes spécifiques de « soutien ».</li> <li>◆ L'admission dans les niveaux de 7<sup>e</sup> dépend des notes de mathématique et de français ainsi que des résultats obtenus à des épreuves cantonales. Elle conduit à une répartition fixée d'avance (quotas) selon les taux suivants : 40% au niveau A, 35% au niveau B et 25% au niveau C. L'admission dans les groupes d'options latin et sciences exige un niveau A dans au moins deux des disciplines de base.</li> <li>◆ Le redoublement n'est imposé que pour les élèves qui ont épuisé leurs possibilités de transition descendante.</li> </ul>

Adapté de : *Le système scolaire jurassien avec un accent sur le degré secondaire I*. Delémont : Service de l'enseignement, 1996.

<sup>24</sup> Par opposition à Genève et au Tessin, où l'enseignement de la langue maternelle est dispensé en classe hétérogène, le canton du Jura place cette discipline dans les enseignements à niveau.

## **Vaud**

Le canton de Vaud, après avoir introduit une 5<sup>e</sup> année d'orientation en 1986, instaure, dans le cadre de la réforme *Ecole vaudoise en mutation* (EVM), un **cycle de transition** pour les degrés 5 et 6, dont le premier degré est intégralement hétérogène, le second introduisant une différenciation interne selon les besoins. Les degrés 7 à 9 sont organisés en trois voies : la voie secondaire baccalauréat (VSB), la voie secondaire générale (VSG) et la voie secondaire à options (VSO) dans des proportions respectives approchant 40%, 30% et 30%. Des classes de raccordement sont ouvertes pour permettre des réorientations au terme du 9<sup>e</sup> degré.

## **Neuchâtel**

Afin de mieux tenir compte des rythmes d'apprentissage des élèves et de permettre une orientation plus progressive et mieux adaptée aux filières de formation, le canton de Neuchâtel a introduit en 1987 une **année d'orientation** au niveau de la 6<sup>e</sup>. Elle est composée de **classes d'orientation**, qui offrent un enseignement identique à la majorité des élèves (environ 85%), et de **classes de transition**. Cette année d'orientation prépare le passage dans trois sections : préprofessionnelle (environ 30%), moderne (environ 25%) et de maturité (environ 40%). Les élèves des classes de transition rejoignent directement la filière préprofessionnelle ou les classes terminales, sans passer les épreuves cantonales, qui sont un élément du dispositif d'évaluation déterminant l'orientation.

## **Berne**

Depuis la rentrée 1996/97, le canton de Berne (pour la partie francophone) propose une nouvelle structure<sup>25</sup> qui maintient toutefois des différenciations assez prononcées : une première différenciation au niveau des **sections** : pré-gymnasiale (environ 35%), moderne (environ 40%) et générale (environ 25%), une deuxième à l'intérieur de chaque section sous forme de cours à niveaux pour le français, l'allemand et les mathématiques. Un projet de **réaménagement de la 9<sup>e</sup> année** concernant l'ensemble du canton est en préparation<sup>26</sup>. Sa mise en œuvre est prévue pour l'année scolaire 1999 dans la partie alémanique et comprendra, la première année, 13 écoles et environ 25 classes<sup>27</sup>; dans la partie francophone, ce projet débutera un an plus tard. Son but principal est d'adapter davantage l'offre de formation aux besoins et aux projets des élèves qui ne se destinent pas aux études gymnasiales. Le projet prévoit la répartition de l'enseignement de la manière suivante : un premier bloc d'enseignement est constitué par les **branches obligatoires** (70%), qui comprennent l'allemand, le français, les mathématiques et l'éducation physique (50% du temps total), et un enseignement par projet en fonction des intérêts spécifiques des élèves et de leur avenir scolaire et professionnel (environ 20% du temps total); un deuxième bloc réunit les **branches à options obligatoires** (30%) qui visent une préparation des élèves en fonction d'un domaine professionnel (secteur tertiaire, métiers manuels, techniques et artistiques) ou une préparation aux écoles subséquentes. Une **formation**

---

<sup>25</sup> Cette structure correspond à un des quatre modèles proposés à l'ensemble du canton de Berne.

<sup>26</sup> Bruner, J. (1998). *Suggestions pour une nouvelle organisation de la 9<sup>e</sup> année scolaire*. Berne: Office de recherche pédagogique, Direction de l'instruction publique (adaptation française par Chr. Merkelbach).

<sup>27</sup> Le projet est prévu pour une durée de quatre ans. De nouveaux établissements peuvent s'y joindre chaque année.

autonome accompagnée ou des branches facultatives (ou encore une combinaison des deux) complètent l'offre<sup>28</sup>.

## Réformes en Suisse alémanique

Au sein de l'Europe, la Suisse est classée parmi les pays dotés d'établissements à exigences hiérarchisées au secondaire I<sup>29</sup>. Cette position dans le paysage européen est essentiellement déterminée par les structures prédominantes dans les cantons alémaniques. En effet, la plupart de ces cantons possèdent encore un système organisé en écoles distinctes<sup>30</sup>, généralement la *Realschule* (filière à exigences élémentaires), la *Sekundarschule* (filière à exigences moyennes ou élevées) et un *Langzeitgymnasium*, la filière gymnasiale longue<sup>31</sup>.

La situation en Suisse alémanique est toutefois en train d'évoluer rapidement, en partie sous l'impulsion de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)<sup>32</sup>. En effet, la réforme du secondaire I est devenue une préoccupation partagée par la majorité de ces cantons. Ainsi, certains cantons ont déjà revu la structure et l'organisation de ce niveau ou sont sur le point de le faire. Il faut toutefois relever que généralement ces réformes ne touchent pas la filière gymnasiale longue.

Deux grands types d'organisation sont expérimentés, parfois dans un nombre fort limité d'établissements, pour remplacer les structures jusqu'ici cloisonnées et dépendant administrativement d'instances diverses (cantons, communes, etc.). Le premier, dit **modèle coopératif**, propose des filières distinctes mais entretenant entre elles certaines formes de collaboration. En réunissant ces filières sous le même toit et sous une même direction, les différentes réformes se caractérisent par une perméabilité entre filières et par une offre de formation plus complète et plus diversifiée<sup>33</sup>. Le second, dit **modèle intégratif**, peut revêtir en gros deux formes : dans un cas il combine l'existence de filières (*Stammklassen*) avec une répartition de l'ensemble des élèves en cours à niveaux dans deux, parfois trois disciplines (allemand, mathématiques et français); dans l'autre cas, il offre un enseignement en classes hétérogènes pour une partie des disciplines et des cours à niveaux. Généralement, les communes sont libres de choisir l'un ou l'autre de ces modèles.

Le canton de **Nidwald** a testé (depuis 1993) puis adopté les deux variantes du modèle « intégratif » : d'une part, les classes hétérogènes et les niveaux dans trois branches (mathématiques, français, allemand) et, d'autre part, la répartition en deux grands groupes à

---

<sup>28</sup> Dans le canton de Bâle-Ville, la fin de la scolarité obligatoire pour les élèves de la *Weiterbildungsschule* (filière qui regroupe, en 8<sup>e</sup> et en 9<sup>e</sup> année, les élèves non orientés vers le gymnase) a été récemment réaménagée selon un principe identique.

<sup>29</sup> Eurydice (1994). *La lutte contre l'échec scolaire: un défi*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.

<sup>30</sup> Deux cantons n'offrent que deux filières (SH, AR) et trois cantons en possèdent quatre (ZH, GL, SO).

<sup>31</sup> Certains cantons ajoutent à ces trois filières une quatrième, l'*Oberschule*, degrés supérieurs de l'école primaire.

<sup>32</sup> CDIP (1994). *Degré secondaire I: situation actuelle*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

CDIP (1995). *Secondaire I: perspectives d'avenir*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

<sup>33</sup> Forster, S. (dossier réalisé par) (1998). Le secondaire I. *Educateur*, 9, 8-19.

exigences différentes avec deux classes à niveaux pour les mathématiques et le français. Le processus de généralisation devrait se terminer en 2000.

D'ici 2000 également, les communes du canton de **Zurich** décideront si elles veulent adopter le modèle plus intégré (*gegliederte Sekundarschule*) avec des classes à exigences différenciées (*Stammklassen*) et des groupes à niveaux.

Le canton de **Berne** propose, depuis 1996, quatre modèles structurels à choix. Un premier modèle préconise le maintien d'**enseignements séparés** pour les élèves de la *Realschule* et de la *Sekundarschule*; un second, de **type coopératif**, prévoit également un enseignement séparé pour les deux orientations mais permet, du fait de leur regroupement dans un même établissement, l'organisation de certains cours et projets communs. A cela s'ajoutent les deux variantes du **modèle intégratif** décrit plus haut.

Par opposition aux cantons qui offrent aux communes le choix d'un modèle, le canton de **Bâle-Ville** a progressivement introduit un **Cycle d'orientation** comprenant les degrés 5 à 7 pour l'ensemble du canton. Cette nouvelle école offre un tronc commun pour tous les élèves et combine, à partir du 7<sup>e</sup> degré, des classes hétérogènes avec un enseignement à niveaux pour trois disciplines.

Le canton de **Bâle-Campagne**, avec le *Schulmodell* « *Sekundarschule* », s'apprête également à adopter un seul modèle. Une école unique à trois filières ou niveaux de qualifications devrait remplacer la structure actuelle en écoles distinctes (*Realschule* et *Sekundarschule* à deux filières)<sup>34</sup>.

### Un tronc commun à l'entrée du secondaire I

Jusqu'à présent, quelques cantons seulement ont généralisé un tronc commun à l'entrée du secondaire I : le **Tessin**, **Bâle-Ville**, **Vaud** et **Neuchâtel** (à Genève, l'existence d'un tronc commun d'un an ne concerne que trois établissements). Il faut souligner que dans ces cantons, le tronc commun englobe des degrés qui font encore partie de l'école primaire à Genève, à savoir les degrés 5 ou 6. Par ailleurs, le tronc commun n'exclut pas une prise en charge particulière pour une fraction des élèves ni la possibilité d'introduire des enseignements spécifiques, par exemple le latin<sup>35</sup>. Quelle que soit la pratique en vigueur dans l'organisation du tronc commun, une différenciation est introduite partout, au 7<sup>e</sup> degré (BS, NE, VD) ou au plus tard au 8<sup>e</sup> degré (TI, GE). Celle-ci peut toucher l'ensemble du curriculum scolaire (filières différentes) ou se limiter à un certain nombre de disciplines (niveaux, options).

<sup>34</sup> Pour une vue d'ensemble, on consultera le tableau de la page suivante. Ce tableau, établi d'après CESDOC (Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation), 1993, a également été emprunté à Nicolet, M. (1998). Art. cit. Nous l'avons réactualisé d'après des informations obtenues directement auprès des départements de l'instruction publique des cantons et d'autres extraites des deux documents suivants: *Les structures de l'enseignement en Suisse romande et au Tessin*. Neuchâtel : IRDP, 1998, et *Bulletin de la CIIP*, avril 1999.

<sup>35</sup> A Bâle-Ville, un rattrapage est possible pour les élèves qui choisissent cette option en 3<sup>e</sup> année.

## Types d'organisation du secondaire I en Suisse: état 1999

Types Exigences	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
<b>Elevées</b>	Gymnasium	Gymnasium	Gymnasium  Bezirksschule [Section(s) ou classe(s) pré- gymnasiale(s)]	Sekundar- schule [Section(s) ou classe(s) pré- gymnasiale(s)]	Sekundar- schule	Bezirks- schule	Cycle d'orientation [sections]	Cycle d'orientation [sections]	6 <sup>e</sup> -9 <sup>e</sup> Scuola media (TI)	Année d'orientation 6 <sup>e</sup> (NE)  Voie secondaire baccalauréat (VD)	Sections ou classes(s) prégymnasiales (NE)  Voie secondaire baccalauréat (VD)	Gymnasium 8 <sup>e</sup> -9 <sup>e</sup>
<b>Moyennes</b>	Sekundar- schule	Sekundar- schule	Bezirksschule	Sekundar- schule (Gymnasium)			Cycle d'orientation [sections]	Cycle d'orientation [sections]	7 <sup>e</sup> -9 <sup>e</sup> Cycle d'orientation	Cycle de transition 5 <sup>e</sup> -6 <sup>e</sup> (VD)	Section moderne (NE)  Voie secondaire générale (VD)	Orientierungs- schule 5 <sup>e</sup> -7 <sup>e</sup>  Weiterbildungs- schule 8 <sup>e</sup> -9 <sup>e</sup>
<b>Elémentaires</b>	Realschule  Oberschule	Realschule	Sekundarschule  Oberschule	Realschule	Realschule	Sekundar- schule  Realschule	Cycle d'orientation [sections]**	Cycle d'orientation [sections]			Section pré- professionnelle (NE)  Voie secondaire à options (VD)	
<b>CANTONS</b>	ZH* GL	LU NW OW SZ UR ZG AI GR	SO	BL	SH TG SG AR* BE*	AG	VS* GE*	FR BE (francophone)	TI JU GE* VS*	NE VD	BS	

en gras: cantons avec réforme ou projet pilote en cours.

\* : sections ou système à niveaux / modèle intégratif ou coopératif, selon communes ou établissements.

\*\* : à Genève, la filière élémentaire comprend la section Générale et aux 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> degrés, une faible proportion d'élèves de la section Pratique.

## Troisième partie

### Le secondaire I dans les différents pays européens

*Une discussion concernant la réorganisation de l'enseignement au niveau secondaire I serait incomplète sans un regard sur ce que font les pays européens voisins ou plus éloignés. Comment aménagent-ils ce moment de la scolarité? Quelles exigences posent-ils à l'entrée et à la sortie, pour accéder au secondaire II? Quels sont les « ajustements » en cours de route? L'aperçu que nous donnerons ici de la structuration et du fonctionnement des écoles se base sur un certain nombre de publications parues entre 1994 et 1997 essentiellement<sup>36</sup>. Il ne reflète donc pas d'éventuelles modifications très récentes. Par ailleurs, nous avons dû, pour assurer une meilleure lisibilité des systèmes, faire abstraction de certaines particularités nationales.*

#### Structures du secondaire I

Pour la plupart des pays, l'âge théorique d'entrée dans l'enseignement secondaire I (inférieur)<sup>37</sup> est fixé à 11 ou 12 ans, dans les pays scandinaves à 13 ans; ce passage ne s'accompagne pas nécessairement d'une différenciation. C'est en Allemagne et en Autriche que l'enseignement secondaire débute le plus précocement, à 10 ans.

La durée du premier cycle secondaire varie entre trois ou quatre ans, sauf en Allemagne où le premier niveau s'étend sur cinq ou six ans et en Belgique où il ne dure que deux ans. Dans les pays scandinaves (le Danemark, la Finlande, l'Islande, la Norvège et la Suède) et au Portugal, l'enseignement au niveau du secondaire I n'existe pas en tant que tel. Dans ces six pays, la totalité de l'enseignement obligatoire est organisé en une structure unique<sup>38</sup>.

---

<sup>36</sup> Eurydice (1994). *La lutte contre l'échec scolaire: un défi pour la construction européenne*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.

Eurydice (1997). *L'enseignement secondaire dans l'Union européenne: structures, organisation et administration*. Bruxelles: Union européenne d'Eurydice.

Education Formation Jeunesse, Eurydice et Eurostat (1997). *Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union européenne*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.

Delhaxhe, A. (1998). L'enseignement secondaire: pivot du système éducatif. In *Prospettive per la scuola media* (pp. 95-105). Bellinzona : Ufficio studi e ricerca.

Kallen, D. (1997). *L'enseignement secondaire en Europe: problèmes et perspectives*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

Sukhnandan, L. (en collaboration avec Lee, B.) (1998). *Streaming, Setting and Grouping by Ability*. The Mere, Upton Park, Slough: National Foundation of Educational Research (NFER).

<sup>37</sup> Les termes « secondaire inférieur » et « secondaire supérieur » sont utilisés dans la littérature européenne.

<sup>38</sup> Pour des raisons de comparabilité, les dernières années de la structure unique de ces pays seront considérées comme le premier niveau de l'enseignement secondaire.

La fin du secondaire I ou de l'école unique coïncide en général avec la fin de la scolarité obligatoire qui intervient à 15 ou 16 ans<sup>39</sup>. Dans certains pays, la scolarité obligatoire prend fin alors que l'élève a déjà accédé au second cycle de l'enseignement secondaire. C'est le cas au Royaume-Uni (à l'exception de l'Ecosse), aux Pays-Bas et, pour les filières d'enseignement général, en Autriche, en France et en Belgique<sup>40</sup>.

Trois grands modèles structurels peuvent rendre compte de l'organisation de l'enseignement primaire et secondaire et de la transition entre ordres d'enseignement dans les pays européens. Chacun de ces modèles est régi par sa propre logique et sa propre histoire. Le premier est traditionnel. Les deuxième et troisième sont d'origine plus récente; ils sont en effet issus de la demande, dans l'Europe d'après-guerre, de retarder la sélection et de promouvoir l'égalité des chances (Kallen, p. 54).

1. Une structure à **deux cycles**, primaire et secondaire (selon la répartition 6+6, 5+7 ou 4+9), qui n'introduit pas de distinction formelle entre secondaire I et secondaire II. Ce modèle est encore en vigueur en Autriche, en Allemagne, en Belgique, en Irlande, au Liechtenstein, au Luxembourg, aux Pays Bas et en partie en Suisse. Il correspond à une répartition des élèves, en fonction de leurs aptitudes, dans des **enseignements différenciés et hiérarchisés, de longueur différente**, au niveau du secondaire. Le système prévoit ainsi des sorties à différentes étapes dès la fin la scolarité obligatoire.
2. Une structure composée d'un **premier cycle unique** comprenant toute la **scolarité obligatoire** et d'un deuxième cycle secondaire court (selon la répartition 8+4, 9+3 ou 10+2). Une telle structure caractérise les systèmes scolaires des pays scandinaves, du Portugal et de la plupart des pays de l'Europe centrale et orientale<sup>41</sup>.
3. Une structure à **trois cycles** distincts : école primaire, secondaire I et secondaire II (selon la répartition 5+4+3 ou 6+3+3)<sup>42</sup>, présente notamment en Espagne, en France, en Grèce, en Italie et au Royaume-Uni. Cette structure se définit généralement par la mise en place d'un **tronc commun** pour les trois ou quatre **premières années de l'enseignement secondaire**. L'orientation déterminant la suite du cursus scolaire est ainsi différée.

Le problème de la rupture entre l'école primaire et le cycle suivant, qui caractérisait autrefois la scolarité dans pratiquement l'ensemble des pays européens, a perdu beaucoup de son acuité. La majorité des pays, se référant aux finalités communes de l'enseignement obligatoire, proposent une structure « intégrée » pour l'enseignement secondaire I. L'ensemble des élèves reçoit un programme commun de formation générale. Les pays qui ont maintenu des écoles différenciées et hiérarchisées ont instauré des programmes de base harmonisés à travers les filières, au moins pour une partie du parcours, ce qui permet une meilleure perméabilité entre filières et, au moins théoriquement, retarde le moment du choix décisif<sup>43</sup>. Il est en effet fort probable que, faute de restructurer intégralement la forme prépondérante de l'école obligatoire en cycles primaire et secondaire I, « ...on assistera à un mouvement de plus en plus prononcé vers la mise en place d'un tronc commun généralisé pour tous. Cette évolution estompe peu à peu la sélectivité

---

<sup>39</sup> 14 ans en Italie.

<sup>40</sup> Notons que dans les autres pays, une proportion plus ou moins importante d'une cohorte poursuit sa formation au delà de la scolarité obligatoire.

<sup>41</sup> Dans ces derniers, deux types de structures coexistent. L'école unique a été maintenue, mais il y a eu rupture de l'unité du système en raison de la réintroduction d'écoles secondaires sélectives parallèles (Education Formation Jeunesse, Eurydice & Eurostat, p. 63).

<sup>42</sup> Dans certains pays (au Royaume-Uni par exemple), les élèves suivant une formation de type général peuvent effectuer toute leur scolarité secondaire dans un même établissement.

<sup>43</sup> En Allemagne, les *Gesamtschulen* offrent un enseignement plus intégré.

*précoce et, partant, contribue à promouvoir et à favoriser l'équité de l'éducation » (Delhaxhe, p. 98).*

## Conditions d'accès au secondaire I

Dans la majorité des pays offrant un tronc commun, l'enseignement au niveau secondaire I est ouvert sans conditions spécifiques à l'ensemble des élèves et l'accès y est automatique<sup>44</sup>. Ceci s'applique naturellement aux pays ayant un système à filière générale unique, comprenant l'ensemble de la scolarité obligatoire, mais également aux filières les moins exigeantes des pays à enseignements différenciés.

Dans les pays à systèmes traditionnels, différenciés et sélectifs, ce sont généralement les résultats scolaires obtenus à la fin de l'école primaire qui déterminent l'orientation des élèves vers des filières, mais celle-ci peut aussi dépendre de la décision d'un conseil d'admission ou d'un conseil de classe (Luxembourg, Liechtenstein) ou, pour les filières les plus prestigieuses, de la réussite d'un examen ou de tests organisés au niveau national (Irlande, Pays Bas).

Si tout élève ayant achevé la scolarité primaire est admis dans l'enseignement secondaire, certains problèmes persistent. Une fraction d'élèves peut avoir accumulé un retard scolaire important à l'école primaire et quitter l'école sans accéder au cycle suivant ou encore quitter l'école prématurément<sup>45</sup>. D'autres, montrant de grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, peuvent être dirigés vers un enseignement spécialisé. En ce qui concerne les élèves à besoins éducatifs particuliers, la tendance va plutôt à l'intégration dans la filière ordinaire. En effet, bien que la majorité des pays européens soient dotés d'un enseignement spécialisé, dont la structure est proche de celle de l'enseignement ordinaire, la part des enfants se trouvant dans ces classes (tous handicaps et degrés confondus) est estimée à moins de 2%<sup>46</sup>.

## Différenciation et mobilité à l'intérieur du secondaire I

L'école unique (ou formation de base commune) n'est pas forcément synonyme d'enseignement rigoureusement identique pour tous les élèves. Une certaine diversification des programmes est proposée dans la plupart des pays à école unique des pays de l'Europe occidentale et dans certains pays scandinaves, souvent sous forme d'options directement liées au second cycle. Bien que parfois mineure, cette diversification peut influencer les possibilités de choix ultérieurs des élèves. Dans d'autres cas, la diversification peut être plus clairement marquée. En France, à partir de la troisième année du secondaire, une filière prépare au secondaire professionnel et aux apprentissages; en Angleterre, à partir de la quatrième année du secondaire, l'école unique offre des options qui correspondent à des filières très différentes. Dans ce même pays, l'introduction du *National Curriculum* et de son contrôle (*National Curriculum Assessment*) a été un des déclencheurs pour revenir à des regroupements homogènes, essentiellement sous forme de

<sup>44</sup> A l'exception de l'Italie qui exige l'obtention d'un certificat de l'école primaire.

<sup>45</sup> Ce phénomène se produit essentiellement dans les zones rurales économiquement peu développées. Il est lié d'une part à des facteurs socio-économiques, d'autre part à l'existence et à la qualité de services destinés à des catégories particulières d'élèves ou à des élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Kallen, p. 156).

<sup>46</sup> Ce pourcentage d'enfants scolarisés en écoles spécialisées est calculé par rapport au nombre total d'enfants scolarisés aux niveaux primaires, secondaires I et II (Classification Internationale Type de l'Education, CITE).

niveaux (Sukhnandan, p. 48). De plus, il existe dans certains cas une sélection « cachée » dans l'enseignement unique sous forme de classes parallèles homogènes du point de vue des capacités des élèves. « Cette pratique trahit l'un des principes essentiels du système de filière unique, à savoir l'enseignement à des groupes hétérogènes » (Kallen, p. 57).

Le problème de la mobilité se pose surtout, ou avec plus d'acuité, dans les pays qui ont maintenu un système diversifié et sélectif. Dans tous les systèmes de ce type, la possibilité de regagner un type d'enseignement plus exigeant (ce qui correspond surtout au passage de la filière professionnelle à l'enseignement général) au cours du premier cycle existe et est souvent facilitée par un curriculum commun. En pratique, le passage se réalise surtout dans l'autre sens, donc vers un enseignement moins sélectif pour les élèves qui n'arrivent plus à suivre (Eurydice, 1997, p. 62).

### **Modalités d'évaluation et redoublement**

L'évaluation des élèves au cours de l'enseignement est continue dans presque tous les pays : « Les examens classiques de fin d'année sont soit entièrement supprimés, soit considérés comme un simple complément au contrôle continu. Dans de nombreux cas, le contrôle continu est également complété par un ensemble de "tests" ou d'épreuves organisées à l'extérieur tout au long de l'année scolaire et à intervalles réguliers » (Kallen, p. 148). Ces évaluations périodiques externes des connaissances des élèves qu'on trouve en Angleterre, en Ecosse et en France, reflètent les résultats de chaque élève par rapport à des normes nationales et non par rapport aux autres élèves de la classe ou de l'école (accessoirement, elles servent à juger les établissements scolaires et à contrôler l'efficacité de l'ensemble du système éducatif).

La promotion d'un degré à l'autre est automatique dans les pays scandinaves<sup>47</sup>, en Irlande et au Royaume-Uni. Ceci est aussi le cas pour le premier cycle de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique et en Espagne qui exclut le redoublement entre la première et la seconde année. Partout ailleurs, un redoublement annuel semble être possible au terme de chaque année, la promotion au degré suivant se faisant en fonction des performances des élèves et sur décision du conseil de professeurs. Certains pays font intervenir les potentialités de l'élève (Espagne) ou les objectifs fixés pour lui en début d'année (Italie) (Eurydice, 1994, p. 34; Eurydice, 1997, pp. 90-91). Les taux de rétention (doublages) varient d'un pays à l'autre et, dans le cas d'enseignements différenciés, d'une filière à l'autre, mais dans l'ensemble on s'efforce d'en réduire la fréquence au niveau de la scolarité obligatoire.

### **Passage de l'enseignement secondaire I au secondaire II**

#### **Structuration de l'enseignement secondaire II**

Pour l'heure, l'enseignement secondaire II (secondaire supérieur) est divisé en filières et établissements distincts même dans les pays organisés en structure unique ou en tronc commun au cycle précédent. Au delà des différences d'appellation et des particularités nationales, on distingue deux grands volets : l'enseignement général (encore subdivisé en enseignement général classique et non classique) qui constitue la transition vers les études supérieures, et l'enseignement professionnel et technique, enseignement de qualification préparant à la fois à la

<sup>47</sup> A l'exception de la Finlande qui se base sur les résultats scolaires.

vie active et à la poursuite des études (Education Formation Jeunesse, Eurydice & Eurostat, p. 63; Kallen, pp. 57-58). Il est toutefois fort probable que des réformes structurelles se produiront dans tous les pays européens; certaines sont d'ailleurs déjà en voie de réalisation. Ces réformes modifieront la relation entre les deux grandes filières de l'enseignement secondaire II, rapprochant les contenus et les programmes dans le sens d'une plus grande « généralisation » (plus d'importance donnée à la culture générale notamment dans les enseignements professionnels) (Kallen, p. 60). Elles pourraient même mener à la disparition progressive des filières séparées à ce niveau et, de ce fait, rendre la formation post-secondaire accessible à un plus grand nombre (Delhaxhe, p. 99). Pour l'heure, on constate que dans les pays européens (UE, AELE/EEE et PECO)<sup>48</sup>, la proportion d'élèves suivant un enseignement secondaire professionnel est plus importante que celle des élèves suivant une filière générale. Cette tendance est particulièrement marquée en Autriche, en Allemagne, en Belgique et aux Pays-Bas (pays à structure sélective au niveau secondaire I) et dans les pays d'Europe centrale et orientale<sup>49</sup> (structure unique). Peu de pays comptent une majorité d'élèves dans la filière générale (Grèce, Irlande, Portugal et Islande).

### **Conditions d'accès à l'enseignement secondaire II**

Le passage du secondaire I au secondaire II n'est généralement pas automatique et constitue pour les élèves de la majorité des pays<sup>50</sup> la première sélection dans leur cursus scolaire.

Pour accéder à l'enseignement secondaire II, la plupart des pays exigent des élèves qu'ils aient réussi le secondaire I. Bon nombre de pays, et ceci indépendamment de l'organisation du secondaire I, établissent une certification à la fin de ce cycle d'enseignement qui, sauf exception, conditionne l'accès au secondaire II. Le certificat ou diplôme est parfois attribué après un examen. Les examens peuvent être organisés à un niveau externe (France, Irlande, Pays-Bas pour certaines filières, Islande, Suède et Norvège) ou interne (Italie). Au Danemark, un examen standardisé existe mais est facultatif. Au Royaume-Uni, un certificat national est délivré à 16 ans (Eurydice, 1994, p. 39; Eurydice, 1997, p. 88 et pp. 90-91).

Dans pratiquement tous les pays, des groupes « résiduels » existent. Ils sont constitués de jeunes arrivés à la fin de la scolarité obligatoire sans en avoir atteint le dernier degré. Ces élèves quittent donc le secondaire I sans certificat ou diplôme. La proportion de ces jeunes était d'environ 10% à la fin des années 80 mais tend à diminuer fortement (Eurydice, 1994, pp. 20-21; Kallen, p. 160). De ce fait, la décision à prendre à la fin de l'école obligatoire n'est plus de continuer ou non la scolarité, mais de choisir une filière de formation post-obligatoire.

L'orientation dans les différentes filières s'opère en fonction d'exigences bien déterminées. Dans les systèmes sélectifs, elle est d'abord fortement déterminée par la filière suivie au secondaire I (dans les systèmes uniques, le choix des options joue en partie ce rôle). De plus, un ou plusieurs éléments sont pris en compte pour l'accès au second cycle secondaire (Kallen, p. 161) :

- ♦ les résultats de la dernière année de l'enseignement secondaire I : un examen de fin de premier cycle (qui donne lieu à une certification);
- ♦ un examen d'entrée dans le second cycle qui peut être complété par d'autres données sur l'élève; cette exigence est fortement répandue dans les pays de l'Est, à structure unique au

---

<sup>48</sup> Pays d'Europe centrale et occidentale.

<sup>49</sup> A l'exception de la Bulgarie.

<sup>50</sup> La Suède et la Norvège assurent respectivement depuis 1992 et 1994 un enseignement pour tous après la scolarité obligatoire.

secondaire I, où les établissements secondaires font passer des examens d'entrée qui ont le statut d'un véritable concours;

- ♦ le choix de l'élève.

## Quatrième partie

### **L'état de la recherche sur les modes de regroupement des élèves et les structures de l'école moyenne**

*La controverse autour de la différenciation/hétérogénéité occupe la scène éducative depuis près de 80 ans, et avec pour l'essentiel les mêmes arguments. Pour ses défenseurs, le regroupement homogène permettrait de mieux adapter l'enseignement aux capacités, aux intérêts et aux aspirations des élèves en offrant des contenus plus exigeants aux plus doués et plus de support aux moins doués, aidant ainsi tous les élèves à mieux apprendre. Les opposants à cette forme de différenciation réfutent l'argument d'efficacité (ou de productivité ou encore de performance) et insistent essentiellement sur les effets néfastes du regroupement homogène. Au lieu d'améliorer les performances de tous, cette forme de différenciation ne serait favorable qu'aux élèves forts, défavoriserait les élèves faibles et accentuerait les inégalités existantes sur le plan cognitif et social. Considérant ensuite les aspects positifs de l'hétérogénéité, ils introduisent dans ce débat d'abord l'idée d'intégration sociale, puis celle d'équité éducative.*

*De nombreuses recherches ont tenté de cerner les multiples facettes de la question ainsi posée et de vérifier le bien-fondé des arguments avancés. Elles ont notamment examiné l'impact de différentes formes de regroupement des élèves et leur efficacité. Il est difficile d'en proposer un bilan équilibré. Les problématiques de recherche ont en effet changé au cours des années, les méthodologies employées et les facteurs pris en compte par les travaux varient considérablement. De plus, les systèmes d'enseignement dans lesquels ces recherches ont été réalisées sont différents les uns des autres, rendant de ce fait les résultats peu comparables.*

*On distinguera dans ce chapitre des recherches de deux origines : les recherches anglo-saxonnes et les recherches françaises.*

- ♦ *Les premières recherches anglo-saxonnes ont comparé globalement les regroupements homogène et hétérogène. Les résultats de ces recherches, portant sur l'effet moyen, relèvent généralement l'absence d'effets significatifs. Un second volet d'études quantitatives a mesuré les performances de différentes catégories d'élèves (forts, moyens et faibles) et a fourni des résultats en partie contradictoires, ne permettant pas de conclure à la supériorité de l'un ou de l'autre des systèmes pour un groupe déterminé. En revanche, les études qualitatives ont assez systématiquement mis en évidence un ensemble d'effets négatifs du regroupement homogène pour les élèves faibles.*
- ♦ *Les recherches françaises dont il sera question ont été réalisées en milieu naturel. Bien que les classes hétérogènes soient en principe la règle au secondaire I en France, la formation de classes de niveau est en fait une pratique répandue. Comparant les effets des formes de regroupement sur la progression de différents types d'élèves, les recherches montrent que le contexte hétérogène s'avère plus particulièrement favorable aux élèves faibles.*

## Les formes de regroupement

### **Le regroupement hétérogène** (*mixed ability grouping ou heterogeneous grouping*)

On parle de regroupement hétérogène (ou de classe hétérogène) quand on réunit dans la même classe des élèves de capacités et d'origines sociales différentes. Ce regroupement, qui a fait son entrée dans l'enseignement secondaire avec le mouvement de démocratisation de l'enseignement, assure en principe à tous les élèves le même accès au curriculum, à l'instruction et aux ressources éducatives. Comme ce type de classe réunit l'éventail complet des aptitudes, il nécessite généralement une différenciation de l'approche pédagogique pour des sous-groupes d'élèves ou pour des élèves individuellement.

### **Les regroupements homogènes**

Le terme « regroupement homogène » se réfère à toute organisation d'école ou de classe qui a recours soit à la différenciation externe, en attribuant chaque élève à un groupe d'apprentissage particulier (mode de regroupement couramment pratiqué dans le secondaire), soit à une forme de différenciation interne, en constituant des groupes d'élèves de capacités similaires à l'intérieur d'une classe ou en recourant à un enseignement individualisé.

#### ***La différenciation externe***

- *Le regroupement en sections ou la différenciation globale (streaming, tracking)*

Le regroupement en **sections** a été pendant longtemps la forme la plus répandue de différenciation. Les élèves sont assignés, en fonction de leurs performances scolaires et pour l'ensemble des disciplines, à une filière déterminée à exigences plus ou moins élevées. Ce type de regroupement permet de dispenser un enseignement s'adressant à la classe entière. L'homogénéité dans un système à sections est toutefois relative parce que les aptitudes des élèves varient souvent d'une discipline à l'autre.

- *Le regroupement par niveaux ou la différenciation sectorielle (setting, regrouping)*

Les élèves sont regroupés selon leurs performances scolaires pour certaines disciplines seulement, généralement les disciplines clés<sup>51</sup>. Introduit pour répondre à la diversité des capacités des élèves, ce regroupement permet une plus grande flexibilité de l'orientation que les sections puisqu'il est possible pour un élève d'être affecté à des **niveaux** variables selon les disciplines. Ce type de regroupement est censé réduire certains effets psychologiques négatifs constatés dans le cas de la différenciation globale, notamment la stigmatisation des élèves des sections peu prestigieuses.

#### ***La différenciation interne***

- *La constitution de groupes homogènes à l'intérieur d'une classe*<sup>52</sup>

La constitution de regroupements homogènes à l'intérieur de la classe (qui peuvent être permanents ou temporaires) implique généralement une différenciation du contenu et de la difficulté des travaux confiés aux élèves d'un groupe ainsi qu'une modulation du rythme de

<sup>51</sup> On notera que les **options** correspondent davantage au choix de disciplines particulières en fonction des goûts et des intérêts spécifiques des élèves.

<sup>52</sup> Cette forme de regroupement par aptitudes est fréquemment pratiquée à l'école primaire dans les pays anglo-saxons (*reading groups, math groups*), plus rarement à l'école secondaire.

progression<sup>53</sup>. Cette façon de regrouper les élèves est moins apparente et évite de ce fait l'étiquetage toujours présent dans le cas de différenciation externe (sections ou niveaux).

- *L'enseignement individualisé*<sup>54</sup>

Un autre moyen, plus extrême, d'adapter l'enseignement aux besoins et capacités des élèves est de l'individualiser complètement. Dans ce cas le « groupe » se compose d'un seul sujet. Cette mesure comporte toutefois un certain nombre de dangers liés à la complexité de sa gestion, au maintien de la motivation des élèves et au manque d'instruction directe. Diverses observations ont montré que l'individualisation est souvent mise en œuvre par les enseignants de manière trop restrictive : le travail est individuel mais non individualisé. De plus, l'individualisation se traduit presque nécessairement par un accroissement des tâches écrites, ce qui est peu compatible avec la « philosophie » de certaines disciplines<sup>55</sup> et une conception socio-constructive des apprentissages.

## Les études anglo-saxonnes sur les regroupements d'élèves

L'étude des effets des différents types de regroupement d'élèves sur leurs performances constitue, dans le monde anglo-saxon en tout cas, un champ de recherche qui a une longue tradition mais qui a connu au cours des années des transformations substantielles. Comment s'est développée cette recherche ? Que dit-elle sur l'efficacité de différentes formes de regroupement du point de vue de la réussite et de la socialisation des élèves ?

Pour faire l'état de la question, il ne nous a évidemment pas été possible de prendre en compte l'ensemble des recherches consacrées au problème de la différenciation / hétérogénéité. Nous nous sommes référés aux revues de littérature<sup>56</sup>, aux méta-analyses<sup>57</sup>, aux recherches qui nous ont paru les plus pertinentes pour un aspect donné et à un certain nombre de travaux récents.

### Modes de regroupement et performances des élèves

#### *L'effet global des modes de regroupement sur les performances des élèves*

A partir des années 30 se développent des études qui comparent **globalement** l'effet du regroupement homogène et hétérogène sur les **performances des élèves**. Les résultats de ces recherches, surtout expérimentales, portent sur un **effet moyen** (sans tenir compte des effets spécifiques sur différents types d'élèves). Les revues de littérature et méta-analyses de ces recherches, menées dans l'enseignement primaire et secondaire, relèvent généralement l'absence d'effet significatif de l'un ou l'autre mode de regroupement ou des effets à un tel

---

<sup>53</sup> Kulik et Kulik (1991), cités par Lou et al. (1996), soulignent que ce mode de regroupement n'a effectivement de sens que si l'enseignement est adapté aux besoins et aptitudes des élèves de chaque groupe.

<sup>54</sup> Dans ce chapitre, nous traitons uniquement les aspects structurels de la différenciation. De ce fait, nous n'insistons pas sur les moyens pédagogiques qui permettent d'adapter la formation aux caractéristiques des élèves sans se traduire par une individualisation de l'enseignement.

<sup>55</sup> Par exemple l'enseignement communicatif en langues.

<sup>56</sup> Signalons en particulier la récente revue de littérature des recherches anglo-saxonnes de L. Sukhnandan et B. Lee (1998) à laquelle nous avons emprunté des éléments pour structurer la première partie du présent texte.

<sup>57</sup> La méta-analyse ou « analyse de l'analyse » consiste en l'analyse statistique d'un large ensemble de résultats de recherches individuelles dans le but de l'intégration de leurs résultats.

point faibles qu'il paraît plus sûr de conclure à l'absence de différence. Ce résultat reste valable quel que soit le type de regroupement (sections ou niveaux), le degré scolaire pris en considération, le lieu et le moment de l'étude (pour l'enseignement secondaire voir notamment Kulik & Kulik, 1982, Slavin, 1990 et Mosteller, Light & Sachs, 1996). Aucune configuration claire ne se dégage pour les matières enseignées. Sur ce point, les recherches ont montré que les formes de différenciation externe ne produisaient pas de résultats supérieurs à la classe hétérogène. Lou et ses collaborateurs (Lou, Abrami, Spence, Poulsen, Chambers & d'Apollonia, 1996) confirment partiellement ces résultats pour la différenciation interne<sup>58</sup>.

En d'autres termes, les acquisitions des élèves seraient les mêmes qu'ils soient scolarisés dans des structures recourant à une **différenciation externe** (sections, niveaux) ou dans une **structure non différenciée**<sup>59</sup>. Seules les recherches examinant la différenciation interne, qui comparent le **regroupement homogène intra-classe** à l'absence de regroupement, font apparaître des effets faiblement positifs en faveur de l'homogénéité (Lou et al., 1996). Slavin (1990) conclut de manière assez lapidaire que la différenciation des élèves ne pourrait se justifier que si elle apportait un bénéfice certain. Puisque ce n'est pas le cas, il n'y a pas lieu de la maintenir, d'autant plus que le regroupement par aptitudes perpétue et renforce l'inégalité des élèves en terme de classe sociale<sup>60</sup>.

### ***L'effet des modes de regroupement sur les performances des élèves de différents niveaux d'aptitudes***

Depuis les années 60, les études expérimentales qui opposent globalement regroupements homogène et hétérogène cèdent la place à des études examinant l'effet relatif de la différenciation. Ce deuxième courant de recherches tente de mettre en évidence un ensemble de résultats observables (domaines cognitif et non cognitif) chez les élèves de **niveaux différents** (forts, moyens et faibles) dans les deux types de regroupement.

En ce qui concerne les performances, on part de l'hypothèse que si le mode de regroupement (homogène et hétérogène) n'affecte pas le niveau moyen, ceci pourrait être dû à des tendances qui s'annulent (Garmoran & Mare, 1989), c'est-à-dire plus de progrès chez les élèves « forts » et moins chez les élèves « faibles » dans le système différencié.

Un nombre assez important de travaux comparant les sections avec le regroupement hétérogène arrivent à la conclusion – sans pour autant fournir une explication sur les mécanismes qui produisent cet effet – que l'appartenance à une filière prestigieuse augmente les performances des élèves alors que l'appartenance à une filière moins prestigieuse les freine, et qu'ainsi l'écart se creuse. Cet argument est soutenu par plusieurs revues de la littérature, notamment celles de

---

<sup>58</sup> Ces chercheurs n'obtiennent aucune différence entre regroupements homogène et hétérogène pour les disciplines scientifiques (mathématiques et sciences); pour la lecture en revanche, le groupement homogène semble plus favorable. D'autres études effectuées au niveau primaire trouvent des effets positifs du regroupement homogène aussi bien en lecture qu'en mathématiques (Weinstein, 1976, cité par Slavin & Karweit, 1985; Pallas et al., 1994; Slavin & Karweit, 1985).

<sup>59</sup> Les travaux genevois qui ont vérifié l'influence du système réformé sur les performances des élèves en français et en allemand arrivent aussi au constat que, globalement, l'effet du système est faible. Il en va de même pour l'orientation où les deux systèmes ne produisent pas d'effet différent si l'on s'en tient à la dichotomie orientation pré-gymnasiale/orientation non gymnasiale. (Centre de recherches psychopédagogiques (1977). *Réforme II. Résumé des travaux du CRPP*. Genève : CEPCO/CRPP, p. 12).

<sup>60</sup> L'abondante littérature sur le lien entre sélection scolaire et sélection sociale (surreprésentation d'élèves de milieux modestes dans les filières les moins prestigieuses) ne sera pas reprise dans ce texte. Pour une revue de la littérature anglo-saxonne sur ce sujet, voir notamment Oaks, Garmoran & Page, 1992 (cités par Garmoran et al., 1995).

Findley et Bryan (1975), cités par Sukhnandan (1998), de Sørensen et Hallinan (1986)<sup>61</sup>, de Garmoran (1986), de Kerckhoff (1986), de Pallas, Entwisle, Alexander et Stulka (1994).

Les méta-analyses par contre ne vont pas dans le même sens. Slavin (1990) conclut à l'absence de différence quant à la progression d'élèves de niveaux différents, qu'ils soient placés dans des groupes homogènes ou hétérogènes. De même, Kulik et Kulik (1982)<sup>62</sup> ainsi que Mosteller et al. (1996) constatent seulement une faible tendance en faveur du regroupement homogène pour les élèves forts et du regroupement hétérogène pour les élèves faibles<sup>63</sup>. Pour les différenciations intra-classes, Lou et al. (1996) décèlent également un avantage pour les élèves faibles à se trouver dans un regroupement hétérogène; les élèves moyens en revanche profiteraient davantage d'un environnement pédagogique homogène et les performances des élèves forts ne semblent pas être affectées par le type de regroupement.

Les divergences d'appréciation relevées dans les synthèses s'expliquent en partie par la nature des recherches prises en considération. Les travaux de type expérimental étudient l'effet du regroupement *per se*. Pour l'expérimentation, les élèves sont attribués aléatoirement à un mode de regroupement et on veille à ce que le contenu de l'enseignement dispensé soit le même dans les divers groupes. Les travaux de type quasi-expérimental en revanche étudient les variations observées sur un échantillon « naturel » de situations, dont on contrôle a posteriori certaines caractéristiques. Or, en situation naturelle, il est fort probable que le contenu des cours varie selon la composition du groupe-classe : contenus plus exigeants dans les classes fortes et moins exigeants dans les classes faibles. Les synthèses qui incluent des travaux en milieu naturel mettent ainsi en évidence des effets plus importants, qui n'apparaissent pas dans les recherches expérimentales (Grisay, 1993). Une autre explication de la divergence des résultats entre ces types d'études est d'ordre plus strictement méthodologique : elle est liée à la maîtrise de l'ensemble des variables intervenant. En particulier la difficulté de contrôler statistiquement les différences préexistant au regroupement entraîne généralement une surestimation de l'effet de la différenciation (Kerckhoff, 1986; Slavin, 1990 ; Betts & Shkolnik, 2000).

Ce courant de recherche a donc fourni des résultats peu cohérents, parfois même contradictoires qui ne permettent pas de conclure à la supériorité de l'un ou de l'autre des systèmes pour un groupe d'élèves déterminé. Toutefois, comme le notent Mosteller et al. (1996), si le résultat d'un effet différentiel devait être confirmé par la recherche ultérieure, l'école pourrait se trouver devant un dilemme : les parents d'élèves forts pourraient se montrer en faveur des regroupements homogènes, ceux d'élèves ayant plus de difficultés préférer des regroupements hétérogènes.

### **Modes de regroupement et contexte social : l'effet de « polarisation »**

Dans le prolongement des travaux résumés ci-dessus, et suite aux résultats peu concluants sur l'effet de la différenciation/hétérogénéité sur le plan des performances, les chercheurs ont commencé à explorer le **domaine non cognitif** : les attitudes des élèves face à l'apprentissage, leur implication dans l'école, leur image de soi, leurs aspirations. La différenciation aurait tendance à « **polariser** » les positions des élèves en termes d'attitudes « scolaire » et « ascolaire », sous l'influence de leurs pairs et des attentes ou demandes que les enseignants formulent à leur égard (contexte social) (Kerckhoff, 1986).

---

<sup>61</sup> Sørensen et Hallinan trouvent d'ailleurs le même effet dans leur propre recherche : une étude longitudinale sur les performances en lecture des élèves de 48 classes primaires.

<sup>62</sup> Kulik et Kulik relèvent toutefois des gains substantiels pour les élèves se trouvant dans des programmes spéciaux « enrichis ».

<sup>63</sup> Un avantage pour les élèves forts est également mis en évidence par Kerckhoff dans son étude sur les mathématiques et la lecture.

### *Les attitudes et les comportements des élèves envers l'école*

Toute une série d'études qualitatives<sup>64</sup> font apparaître des différences assez nettes entre les attitudes et comportements des élèves appartenant à des sections ou des niveaux différents : les élèves forts développent des attitudes positives face à l'école et les élèves faibles des attitudes négatives<sup>65</sup>. En regroupant des élèves de cette manière, l'école envoie des messages dévalorisants à une partie de sa population qui répond ensuite en conséquence par de l'indiscipline, un faible investissement dans l'apprentissage et le rejet de l'école. En différenciant trop tôt, au début du secondaire déjà, l'école crée un groupe d'élèves « désillusionnés » dont les attitudes et comportements se détériorent encore avec le temps (Eder & Felmeé, 1983; Taylor, 1993)<sup>66</sup>. Taylor soutient que, sur ce plan, le report de la différenciation serait d'un bénéfice considérable pour les **élèves faibles**. D'autres résultats montrent que la classe hétérogène, qui évite en partie les phénomènes d'étiquetage des élèves, conviendrait mieux à cette catégorie d'élèves (Reid et al., 1981, cité par Sukhnandan, 1998). De même, les regroupements correspondant à une ségrégation moins marquée comme la différenciation interne semblent leur être moins néfastes. Ceci peut s'expliquer par le fait que, même s'ils sont regroupés de manière homogène pour certains travaux, ces élèves restent partie intégrante d'une classe qui a des normes et des comportements positifs et qui valorise l'apprentissage (Slavin & Karweit, 1985). Les résultats ne vont toutefois pas tous dans le même sens. L'effet bénéfique du regroupement hétérogène sur la discipline au sein de la classe notamment est remis en cause par Gregory (1984), qui montre que, dans le cadre de travaux individualisés ou par petits groupes, les enseignants ne peuvent plus superviser la classe efficacement, ce qui a pour conséquence que certains élèves restent inactifs et dérangeant.

Si les recherches qualitatives se distinguent par la cohérence de leurs résultats, elles ne répondent toutefois pas à la question de savoir si la différenciation (sections, niveaux) provoque les changements dans les attitudes et comportements des élèves ou maintient simplement les différences préexistantes, non contrôlées dans ce type d'études (Berends, 1995). De plus, le développement d'attitudes pro- ou anti-scolaires pourrait être lié davantage à la stratification sociale qu'à la stratification scolaire (Willis, 1977; Everhart, 1983, cités par Garmoran et Berends, 1987). Les recherches ne disent rien non plus sur la relation entre attitudes et comportements d'une part et performances d'autre part.

Il y a moins d'accord pour ce qui concerne les recherches quantitatives. Certaines études plus anciennes confirment les résultats des études qualitatives sur les attitudes et les comportements des élèves (Schaefer & Olexa, 1971; Kelly, 1976, cités par Wiatrowski, Hansell, Massey & Wilson, 1982); une recherche récente portant sur les degrés 10 à 12 des *High Schools* américaines va également dans le sens des études ethnographiques (Berends, 1995)<sup>67</sup>. En revanche, Wiatrowski et ses collaborateurs, contrôlant le niveau social ainsi que les attitudes et comportements initiaux des élèves, ne trouvent aucune différence dans l'évolution des différents groupes. Les rares études qui comparent globalement l'effet des regroupements homogène et hétérogène sur les attitudes envers l'école au niveau secondaire ne fournissent pas non plus de résultats vraiment concluants. Kulik et Kulik (1982) ne mesurent qu'un effet très faible en

<sup>64</sup> Etudes qui emploient une approche ethnographique ou anthropologique (*Ethnographic Research*).

<sup>65</sup> La « polarisation » a aussi été étudiée sous l'angle de la participation des élèves à la vie de l'école, des aspirations scolaires et professionnelles et de l'abandon scolaire (*drop out*).

<sup>66</sup> Il existe aussi des recherches qui montrent que le climat compétitif qui règne dans les groupements à exigences élevées peut créer chez certains élèves un état d'anxiété, ce qui tend à diminuer leurs performances (Gjesme, 1994).

<sup>67</sup> L'auteur signale toutefois que le lien entre attitudes/comportements et performances des élèves nécessiterait d'autres recherches.

faveur du regroupement par aptitudes<sup>68</sup>. Les mêmes auteurs se sont également préoccupés de l'attitude des élèves face à différentes disciplines enseignées en classes homogènes et hétérogènes. Dans la quasi-totalité des recherches analysées, les attitudes envers la discipline considérée étaient légèrement plus favorables en milieu homogène.

### *Attitudes et attentes des enseignants*

Certaines recherches suggèrent que les enseignants eux-mêmes contribuent au processus de « **polarisation** ». De façon générale, ils jugent les élèves forts plus positivement et les élèves faibles plus négativement; de même, la relation maître-élèves semble meilleure dans les classes fortes. Certaines études montrent que les enseignants interagissent plus fréquemment avec des groupes forts qu'avec des groupes faibles (pour une revue de la littérature, voir Garmoran & Berends, 1987); d'autres mettent en évidence une relation différente (par exemple Drews, 1963, cité par Mosteller et al., 1996). En comparant environnement homogène et environnement hétérogène, Drews constate que la participation des élèves faibles en classe (mesurée par le nombre et la durée des interventions) est meilleure dans des groupes homogènes, la discussion étant dominée par les élèves forts en classe hétérogène.

### *L'image de soi des élèves*

Une partie des recherches portant sur l'image de soi des élèves confirment la **polarisation** et montrent que les regroupements homogènes augmentent l'estime de soi des élèves forts et réduisent celle des élèves moyens et faibles, en comparaison avec ce qui se passe dans le regroupement hétérogène<sup>69</sup>. L'explication avancée est que les élèves, fréquemment « étiquetés » par les enseignants ou par leurs pairs comme forts ou faibles, s'attribuent alors eux-mêmes ces étiquettes. Le fait que les élèves faibles placés dans un environnement hétérogène ont une image de soi plus proche de celle des élèves forts que leurs semblables dans un regroupement homogène semble confirmer cette hypothèse (Marascuilo & McSweeney, 1972, cités par Sukhmandan, 1998)<sup>70</sup>. Toutefois, sur ce point aussi, les recherches ne produisent pas de résultats cohérents, ce qui a amené Kulik et Kulik (1982) à conclure... qu'on ne peut pas conclure sur ce sujet.

### *Les relations sociales entre élèves*

On a souvent mis en avant l'avantage qu'offre la classe hétérogène sur le plan de l'intégration sociale et de la coopération entre élèves. Les résultats des recherches semblent pourtant indiquer que le bénéfice de la classe hétérogène n'est pas aussi évident sur ce point (Gregory, 1984). Placés dans des classes hétérogènes, les élèves ont en effet davantage de possibilités de fréquenter des camarades de capacités et de milieux sociaux différents que les élèves dans les regroupements à différenciation externe, mais dans l'ensemble leurs choix d'amitié se tournent vers des camarades de caractéristiques semblables (Garmoran & Berends, 1987)<sup>71</sup>.

---

<sup>68</sup> Les valeurs n'atteignent pas le seuil de la signification statistique.

<sup>69</sup> Les études genevoises réalisées au moment de l'introduction de la Réforme II, qui ont contrôlé l'effet du regroupement sur l'opinion que les élèves ont d'eux-mêmes dans plusieurs domaines (cognitif, socio-affectif, scolaire) ne confirment pas cette tendance. En effet, l'image de soi des élèves dans les domaines non scolaires ne semble guère influencée par les modifications de structures scolaires (Centre de recherches psychopédagogiques [1977]. *Réforme II. Résumé des travaux du CRPP*. Genève : CEPCO/CRPP).

<sup>70</sup> Il apparaît aussi que les groupements à l'intérieur de la classe (homogènes et hétérogènes confondus) semblent avoir un effet positif sur l'estime de soi de tous les élèves (Lou et al., 1996).

<sup>71</sup> Les travaux portant sur la Réforme II à Genève ont également examiné cet aspect. Il apparaît qu'en dehors du fait que la structure en sections limite les possibilités de contact, le choix de camarades n'est pas influencé par le milieu social. Il peut l'être davantage par le niveau scolaire des élèves.

## Modes de regroupement et contexte éducatif

Suite à la critique faite aux recherches expérimentales de pas tenir compte de la variation de l'enseignement reçu par les élèves de niveaux différents, les études plus récentes ont exploré le contexte éducatif qui aurait un impact plus grand sur la progression des élèves que le regroupement lui-même. Elles ont en particulier examiné les variations de l'enseignement en quantité et en qualité, postulant un effet du traitement pédagogique sur les performances des élèves ainsi que sur les attentes et demandes des enseignants (Page, 1984, cité par Garmoran & Berends, 1987). Selon Gregory (1984), le problème majeur de la différenciation consiste dans le risque de modifier les exigences<sup>72</sup>. Sur la base de stéréotypes ou de leur expérience antérieure, les enseignants ont des attentes et des demandes moindres envers les élèves faibles. Les élèves perçoivent ces signaux et réduisent leur effort, ce qui, dans un cercle vicieux, confirme et réduit à nouveau les attentes et demandes des enseignants à l'égard des élèves.

### *Regroupement homogène et enseignement*

- *Les contenus, le rythme et la complexité de l'enseignement*

Les recherches ethnographiques fournissent à nouveau une quantité non négligeable de résultats qui vont très clairement dans le sens d'un avantage du regroupement homogène pour les élèves forts. Elles montrent que les élèves placés dans des groupes homogènes reçoivent effectivement des formations différentes, en quantité et en qualité, en fonction de leurs aptitudes présumées. Les différences se manifestent notamment au niveau des contenus, du rythme d'apprentissage, des ressources allouées aux filières et des exigences des enseignants formulées à l'égard des élèves (Gregory, 1984). Ces études mettent en évidence le fait que dans les groupes forts l'accent est mis sur les concepts, la résolution de problèmes, le travail autonome; les élèves sont généralement encouragés à penser de manière indépendante et critique; ils font également plus de devoirs à domicile. Les élèves placés dans une section faible, en revanche, reçoivent un enseignement correspondant à un curriculum allégé, à des programmes axés principalement sur l'acquisition de compétences de base; ils sont incités à suivre des directives et à développer de bonnes habitudes de travail. Ces résultats sont confirmés par une récente étude de cas de Boaler (1997).

Au-delà des différences de curriculum, les pratiques d'enseignement, induites par la structure, peuvent avoir un effet important sur les performances des élèves. Oaks (1985), cité par Garmoran et Berends (1987) et Garmoran et al. (1995), souligne que les élèves des filières fortes bénéficient de **pratiques d'enseignement** claires, efficaces et motivantes. Ils bénéficient également d'un temps d'apprentissage en classe plus long, en partie parce que les enseignants n'ont pas besoin de consacrer autant de temps à l'organisation de la classe. Le rythme d'apprentissage est soutenu dans ces classes et il y règne un climat de compétition<sup>73</sup>. D'autres recherches constatent des différences dans la qualité du discours pédagogique<sup>74</sup>. Dans les regroupements forts notamment, les questions adressées aux élèves sont centrées sur la matière, tandis que dans les regroupements faibles, elles portent plus fréquemment sur les aspects organisationnels ou sur le « vécu » des élèves (Garmoran et al., 1995).

- *L'attribution des enseignants aux différents groupes*

Il n'est pas surprenant que les maîtres préfèrent enseigner aux élèves responsables et motivés. L'enseignement dans les classes qui regroupent des élèves plus faibles est considéré comme

<sup>72</sup> Ce danger est également signalé par Grisay (1993) qui parle de « dérive de curriculum ».

<sup>73</sup> Pour une revue très complète de la littérature ethnographique, voir Garmoran & Berends (1987).

<sup>74</sup> Les chercheurs ont examiné la cohérence du discours, sa complexité (*uptake*), le questionnement et la discussion dans les leçons d'explication de textes.

plus difficile, en particulier parce que ces classes posent généralement plus de problèmes de discipline (Taylor, 1993; Gjesme, 1994).

Des recherches réalisées avant tout en Grande-Bretagne ont examiné un autre aspect de ce problème, à savoir la manière dont les enseignants sont effectivement affectés à des classes de différents niveaux. Il ressort que, en dépit de toute idée d'équité (accès égal des élèves aux ressources éducatives), les enseignants les plus qualifiés et les plus expérimentés semblent avoir une plus grande probabilité d'enseigner dans les classes fortes. Finley (1984) signale que les enseignants sont même fréquemment en compétition pour obtenir les classes de niveau élevé, ce qui a pour conséquence de créer également une hiérarchie parmi eux. D'après ce chercheur, ceux qui se trouvent « en bas de l'échelle » se découragent avec le temps, au même titre que leurs élèves.

### ***Regroupement hétérogène et enseignement***

Dans les classes hétérogènes, l'enseignant se voit confronté à la tâche de faire assimiler un même curriculum à des élèves de niveaux très différents et de leur faire atteindre les mêmes objectifs. Cela n'est possible que s'il recourt à des stratégies différentes de l'enseignement collectif. Or, certaines observations montrent que les cours collectifs restent la forme d'enseignement prédominante et que les enseignants visent souvent un niveau moyen, ou juste en dessous de la moyenne de la classe. Les élèves très à l'aise ou les élèves en difficulté n'y trouvent pas nécessairement un traitement qui leur est adapté (Kerry, 1982, cité par Gregory, 1984). Un enseignement différencié implique une préparation et une planification plus rigoureuses des séquences et le recours à un plus grand éventail de moyens pédagogiques. Mais, comme le note Gregory (1984), la formation des enseignants à de nouvelles formes de différenciation n'accompagne pas toujours l'introduction de la classe hétérogène. Par ailleurs, l'individualisation de l'enseignement comme « arme privilégiée pour lutter contre l'inégalité scolaire » (Grisay, 1993) doit être considérée avec prudence du point de vue de l'équité éducative. L'efficacité de cette mesure, bien que souvent préconisée comme la solution à la gestion de l'hétérogénéité, n'est pas établie et comporte sur le terrain le risque non négligeable de se traduire par une diversification du curriculum.

### **En résumé...**

Le message central de cette revue de recherches peut se résumer en paraphrasant Gregory : *peu de choses ont été établies avec assurance*. Le développement même des recherches anglo-saxonnes sur les modes de regroupement des élèves a mis en lumière la diversité et la multiplicité des facteurs à prendre en compte lorsqu'on tente d'analyser leur efficacité relative. Ces recherches varient considérablement sur le plan de la méthodologie employée ainsi que sur le plan de la généralisabilité de leurs résultats. En tout état de cause, on ne peut établir, à partir de cet ensemble de recherches fournissant des résultats parfois contradictoires, un palmarès fiable des différents modes de regroupement en termes d'efficacité.

<p style="text-align: center;"><b>Quelques évaluations françaises récentes sur les effets du regroupement des élèves</b></p>
--

Plusieurs évaluations «en grandeur réelle» ont examiné les effets de l'hétérogénéité sur les acquis non seulement cognitifs mais aussi socio-affectifs des élèves. Les deux recherches que nous prenons en considération sont relativement récentes (Grisay, 1993; Duru-Bellat & Mingat, 1997a). La première, portant sur une centaine d'établissements, a été conduite en collaboration avec la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du Ministère français de l'Éducation

Nationale; elle examine les effets de l'hétérogénéité des classes sur les progrès accomplis par les élèves et sur l'évolution des écarts qui séparaient ceux-ci au départ. La seconde, publiée en 1997 par Duru-Bellat et Mingat, se base sur des données recueillies par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective au niveau du secondaire inférieur (collège) entre 1989 et 1992. Elle analyse la façon dont les établissements constituent les classes de niveau<sup>75</sup> et elle évalue les effets de ce mode de différenciation. Ces données, obtenues pour 212 collèges et plus de 20 000 élèves, ont été réexploitées pour analyser la gestion, par les établissements, de l'hétérogénéité des publics d'élèves, qu'il s'agisse d'une gestion formelle et explicite dans le cadre de la mise en place des cycles pédagogiques ou d'une gestion plus implicite par la constitution de classes de niveau. Ces travaux insistent notamment sur l'effet égalisateur de l'hétérogénéité.

Nous avons choisi d'évoquer ces recherches françaises dans un chapitre particulier et ceci pour plusieurs raisons. En premier lieu, elles concernent le secondaire I où les classes hétérogènes ont été officiellement introduites dans le cadre du «collège unique», et ceci depuis plus de vingt ans. Parallèlement, les établissements scolaires disposent d'une marge d'autonomie dans la gestion du public d'élèves. Les résultats de ces recherches qui examinent la gestion de l'hétérogénéité et ses effets prennent ici tout leur sens, car l'hétérogénéité des classes et l'autonomie des établissements sont actuellement en discussion dans l'école genevoise. De plus, ces recherches à large échelle fournissent des informations empiriques nouvelles en faveur de l'hétérogénéité.

### **Gestion de l'hétérogénéité dans les collèges**

En France, dès 1975 (loi Haby), le secondaire I a été organisé en deux cycles dont le premier (6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>) était en principe non différencié. Cependant, alors même que la loi Haby prônait la suppression des filières, les difficultés inhérentes au traitement de l'hétérogénéité des élèves ont amené les établissements à adopter des mesures de regroupement, sans que ces formes de différenciation soient inscrites dans des dispositifs formels. Depuis 1996, le collège unique français comporte trois cycles pédagogiques : le cycle d'adaptation en 6<sup>e</sup>, le cycle central en 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> et le cycle d'orientation correspondant à la 3<sup>e</sup>. La marge de manœuvre des établissements pour offrir des réponses appropriées à la diversité des élèves, à leurs intérêts et à leurs besoins s'en trouve encore augmentée. Dans ces nouvelles dispositions<sup>76</sup>, chaque collège peut développer ses stratégies propres de regroupement.

La solution que l'institution scolaire « maîtrise le mieux » et met le plus volontiers en œuvre pour gérer l'hétérogénéité consiste à placer les élèves dans un environnement pédagogique qu'elle croit conforme à leurs aptitudes et à leurs besoins (Grisay, 1993). Cet effort pour homogénéiser l'environnement se traduit de fait par une répartition en niveaux, plus ou moins formalisée, des élèves des degrés 6 et 5. Selon les estimations avancées par Duru-Bellat et Mingat (1997a), il existe une proportion importante d'établissements pour lesquels on peut raisonnablement émettre l'hypothèse qu'ils composent des classes de niveau.

La pratique de classes de niveau ne suscite en général pas de conflit majeur dans la mesure où tant les convictions pédagogiques dominantes chez les enseignants (l'hétérogénéité est nuisible) que les commodités en matière de regroupement d'élèves pour les directions d'établissement militent en ce sens. Les parents d'élèves peuvent également appuyer ce type de pratiques, soit parce qu'ils pressentent que leur enfant progressera mieux dans une bonne classe, soit parce qu'ils se laissent convaincre que leur enfant, de niveau un peu faible, gagnera à recevoir un traitement spécifique bien adapté à ses besoins dans une classe homogène.

---

<sup>75</sup> Terminologie des auteurs.

<sup>76</sup> *Le collège. Le système éducatif français*. Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie. 1999 (<http://www.education.gouv.fr>)

En juin 1998, trois ans après le début de la rénovation, une enquête a été réalisée sur le fonctionnement du collège auprès de 3000 professeurs<sup>77</sup>. En ce qui concerne l'organisation pédagogique, les professeurs principaux ont déclaré que les élèves étaient surtout répartis dans des classes hétérogènes et, dans une moindre mesure, dans des classes à hétérogénéité modulée<sup>78</sup>. De leur côté, les professeurs considèrent comme plus efficace d'enseigner dans des classes à hétérogénéité modulée que dans des classes purement hétérogènes ou homogènes, et ceci quel que soit le degré scolaire. Parmi eux, nombreux sont ceux qui se sentent mal armés pour proposer des réponses adaptées à la grande diversité caractérisant certaines classes. Ils souhaitent notamment une meilleure formation aux méthodes permettant de gérer l'hétérogénéité des élèves.

### Hétérogénéité des classes et équité éducative<sup>79</sup>

Les conclusions de la première étude (Grisay, 1993) font apparaître que le recrutement hétérogène est une caractéristique qui se rencontre plus souvent dans les collèges défavorisés et coïncide avec de nombreux autres facteurs négatifs. Cependant, l'hétérogénéité de recrutement n'est pas, en tant que telle, une caractéristique nocive : au contraire, elle s'avère favorable aux progrès des élèves (mesurés dans cette étude pour deux disciplines-clés, le français et les mathématiques) et surtout à l'équité éducative, c'est-à-dire à la réduction des écarts entre « faibles » et « forts ». En revanche, les efforts pour homogénéiser l'environnement se traduisant par une répartition des élèves en niveaux s'avèrent plutôt contre-productifs pour combler les écarts de rendement. Ce dernier résultat rejoint d'autres études de terrain précédemment citées, qui font généralement apparaître des effets de la différenciation « [...] *sensiblement plus nocifs pour l'équité éducative que ceux observés en situation expérimentale, où les dérives 'naturelles' du curriculum sont soigneusement évitées* » (Grisay, 1993, pp. 88-89).

Grisay souligne qu'un des paradoxes de ces résultats réside dans le fait que « *la disparité elle-même paraît être un des facteurs les plus favorables à... l'atténuation des disparités* » (p. 87). En effet, dans certains collèges, les élèves placés dans un environnement **hétérogène** progressent tous mieux qu'« attendu » (efficience), compte tenu de leur niveau de départ; ceci

<sup>77</sup> Benhaïm, J., Do, C-L. et Thauvel-Richard, M., *Note d'information* 99.01. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie.

<sup>78</sup> La définition officielle de l'hétérogénéité modulée reste assez allusive : « **L'hétérogénéité modulée** permet de regrouper dans une même division des élèves de niveaux différents, sans toutefois que ces différences soient extrêmes ». *Note d'information* 99-01, p. 6 (Glossaire).

<sup>79</sup> « Équité » est souvent utilisé comme synonyme d'« égalité ». Il introduit cependant une dimension de « justice » qui est moins directement présente dans le terme d'égalité. On distingue en général : 1) *l'équité d'accès* au système d'enseignement : elle désigne le fait que différents types de publics, qu'ils soient plus ou moins défavorisés, ont les mêmes chances d'accéder au système éducatif pris en considération; 2) *l'équité de confort* désigne le fait que différents types de publics ayant accès au système éducatif pris en considération bénéficient quantitativement et qualitativement des mêmes ressources, voire pour les groupes les plus défavorisés de ressources complémentaires; 3) *l'équité pédagogique* se définit par le fait que le système pris en considération n'augmente pas, mieux diminue, l'écart qui existe au départ entre les forts et les faibles; 4) *l'équité de production* désigne le fait que différents types de publics ayant bénéficié du système éducatif en question vont obtenir quantitativement et qualitativement les mêmes produits (diplômes et valeur reconnue aux diplômes, etc.); 5) *l'équité d'accomplissement ou d'exploitation des acquis* désigne le fait que différents groupes ayant bénéficié des produits du système (même diplôme, même profil de compétences...) ont les mêmes chances de pouvoir exploiter ceux-ci dans la vie professionnelle, sociale et culturelle et donc de s'accomplir (exemple : hommes et femmes ont-ils les mêmes chances, à diplômes semblables, d'obtenir un même type d'emploi ?). Ces distinctions et définitions sont empruntées à J.-M. de Ketele (1995). L'évaluation des systèmes éducatifs : efficacité, efficience, ou équité ?, *Bulletin de l'ADMEE-Europe*, 1, 2.

étant vrai en particulier pour les élèves faibles (équité). Ainsi, les élèves tendent progressivement à se « ressembler » davantage en milieu hétérogène par leurs acquis cognitifs, alors que ceux scolarisés en milieu plus **homogène** finissent par se différencier plus qu'ils ne l'étaient initialement. Les collèges où l'écart entre faibles et forts s'amenuise sont plus souvent des collèges « performants », c'est-à-dire des établissements qui ont mené leurs élèves plus loin que ne l'ont fait d'autres accueillant un public de même niveau initial. Cette recherche fait donc apparaître une relation positive entre niveau de **performance** des collèges et **équité**.

Ainsi, dans une classe hétérogène, telle qu'elle existe au quotidien, l'équité éducative semble mieux assurée. D'une part, les élèves les plus faibles ne se trouvent pas exposés à des objectifs et à un curriculum moins ambitieux (dérive du curriculum)<sup>80</sup> ou à des attentes et des demandes réduites de l'enseignant; d'autre part, la présence d'une « tête de classe » semble stimuler les élèves moyens et faibles.

En conclusion, cette étude fait apparaître que le **maintien d'un cadre de référence commun à l'ensemble des élèves**, qu'ils soient forts ou faibles, rapides ou lents, paraît, à l'épreuve des faits, un **enjeu important pour l'équité**.

### **Les classes de niveau dans les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice**

Dans le cadre de la seconde étude, les auteurs (Duru-Bellat & Mingat, 1997a) ont examiné dans quelle mesure les progressions et les orientations des élèves étaient influencées par les caractéristiques de la classe qu'ils fréquentent (en particulier son niveau moyen et son degré d'hétérogénéité). Pour ce faire, ils ont réalisé une analyse modélisée des effets du mode de regroupement sur les progressions scolaires des élèves au cours des deux premières années du collège (6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>). De cette analyse, il ressort aussi que les **classes de niveau** ont plutôt tendance, à ce stade de la scolarité, à **accentuer les inégalités** entre élèves.

Un des volets de cette étude a consisté à examiner si des élèves de compétences initiales comparables progressaient plus ou moins selon le niveau de la classe dans laquelle ils étaient scolarisés. Pour mesurer l'effet éventuel du niveau de la classe sur la progression des élèves, les auteurs ont calculé pour chaque classe le niveau moyen des élèves à l'entrée en 6<sup>e</sup> (1<sup>ère</sup> année du secondaire I), ainsi que l'hétérogénéité du niveau des élèves autour de cette moyenne.

Les analyses montrent que le mode de regroupement des élèves affecte les progressions. Ainsi, des élèves de caractéristiques initiales comparables progressent d'autant mieux que le niveau moyen de leur classe est élevé; ceci implique que ces élèves vont apprendre davantage lorsqu'ils appartiennent à une bonne classe et moins dans une situation inverse. La pratique de classes de niveau conduit donc à un accroissement des écarts de connaissances entre élèves au-delà de leurs caractéristiques individuelles, par opposition à une situation de référence dans laquelle les élèves d'un même collège seraient répartis de manière aléatoire entre les différentes classes de l'établissement.

Ce résultat contredit l'opinion selon laquelle les élèves faibles groupés dans une même classe profiteraient d'un enseignement ciblé sur leurs besoins. Il met en évidence l'importance du contexte de scolarisation et souligne la nécessité de prendre en compte concrètement ce qui se passe au sein des classes (la nature et les effets des interactions pédagogiques, la gestion du temps et la réalisation des programmes d'enseignement, les effets d'étiquetage, etc.)<sup>81</sup>.

---

<sup>80</sup> Voir aussi Kaiser & Rey, 1993.

<sup>81</sup> On notera toutefois que la question des effets de traitements pédagogiques différenciés sur les acquisitions ou les attitudes des élèves reste très peu explorée en France.

Au terme de cette étude sur la gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège, les auteurs apportent des éléments pouvant éclairer le débat et le choix du politique. Ainsi, selon Duru-Bellat et Mingat, si le politique « [...] choisit d'élever le niveau des acquis moyens de l'ensemble d'une génération sans privilégier une catégorie d'élèves, une solution commode est de réaliser une affectation aléatoire des élèves dans les classes<sup>82</sup>, elle permet de faire progresser les élèves les plus faibles en affectant très marginalement les élèves les plus brillants [...] ». Si, en revanche, le choix consiste à « [...] dégager une élite et privilégier les élèves les plus forts, il [le politique] pourra réaliser des classes de niveau fort pour une petite proportion de la population et prôner une répartition aléatoire pour les élèves restants » (Duru-Bellat & Mingat, 1997b, p. 157).

### **Manque d'évidence, résistance**

En France, le comité de pilotage<sup>83</sup> chargé de réaliser une consultation sur « Le collège des années 2000 » et de faire des suggestions pour la réforme du collège propose entre autres la création ou le rétablissement de dispositifs pédagogiques spécifiques à certains élèves, au risque d'une apparente contradiction avec le refus de recréer des filières. La consultation a fait apparaître qu'environ un quart des enseignants refusent le collège unique pour des raisons liées en particulier aux problèmes de discipline qui se posent dans la classe hétérogène. Les auteurs du rapport présenté à la ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire en 1999 (auteurs par ailleurs membres du comité de pilotage) notent que « *le collège oscille donc sans cesse de la recherche d'unité à la diversification des offres pédagogiques en fonction des publics d'élèves, sans vraiment parvenir à se stabiliser* » (cité par Dupuis, 1999, p. 22).

Sur ce point, le cas de la Grande-Bretagne présente un certain intérêt. Alors que les regroupements hétérogènes étaient très largement répandus – bien que généralement limités aux deux premières années du secondaire – dans les années 70 et 80 sous l'effet du développement des *comprehensive schools*, on assiste, à partir des années 90, à un retour des regroupements homogènes. Cette évolution est liée principalement à trois facteurs : la reconnaissance des limites du regroupement hétérogène dans le contexte britannique, la mise en œuvre du *Curriculum National* et l'introduction du système d'éducation piloté par le marché (efficacité). On voit ici à l'œuvre des facteurs d'ordre essentiellement politique : dans le climat actuel, il y a des risques que le regroupement par niveaux ou même en sections s'intensifie, même si ce mode de différenciation n'a pu prouver son efficacité à élever le niveau des performances des élèves.

---

<sup>82</sup> Constitution de classes hétérogènes.

<sup>83</sup> Comité de pilotage : F. Dubet (directeur), A. Bergounioux, M. Duru-Bellat et R. F. Gauthier.

## Références bibliographiques

- Berends, M. (1995). Educational Stratification and Students' Social Bonding to School. *British Journal of Sociology of Education*, 16 (3), 327-51.
- Betts, J. R. & Shkolnik, J. M. (2000). Key Difficulties in Identifying the Effects of Ability Grouping on Student Achievement. *Economics of Education Review*, 1, 20-26.
- Boaler, J. (1997). Setting, Social Class and Survival of the Quickest. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (5), 575-95.
- Dupuis, M. (1999). Des mesures contre l'échec scolaire. *Le Monde de l'Education*, 274, 22-24 (Dossier « Les défis de l'égalité »).
- Duru-Bellat, M. & Mingat, M. (1997a). Les effets pervers des classes de niveau dans les collèges. *Revue française de sociologie*, XXXVIII (4), 759-788.
- Duru-Bellat, M. & Mingat, M. (1997b). *La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège*. Dijon : Cahiers de l'IREDU 59.
- Eder, D. & Felmeé, D. (1983). Contextuel Effects in a Classroom : the Impact of Ability Groups on Student Attention. *Sociology of Education*, 56 (2), 77-87.
- Finley, M. K. (1984). Teachers and Tracking in a Comprehensive High School. *Sociology of Education*, 57, 233-43.
- Garmoran, A. & Karweit, N. L. (1985). Effects of Whole Class, Ability Grouped and Individualized Instruction on Mathematics Achievement. *American Educational Research Journal*, 22 (3), 351-367.
- Garmoran, A. (1986). Instructional and Institutional Effects of Ability Grouping. *Sociology of Education*, 59, 185-198.
- Garmoran, A. & Berends, M. (1987). Effects of Stratification in Secondary Schools : Synthesis of Survey and Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 57 (4), 415-435.
- Garmoran, A. & Mare, R. D. (1989). Secondary School Tracking and Educational Inequality : Compensation, Reinforcement or Neutrality ? *American Journal of Sociology*, 94 (5), 1146-83.
- Garmoran, A., Nystand, M., Berends, M. & LePore, P. C. (1995). An Organizational Analysis of the Effects of Ability Grouping. *American Educational Research Journal*, 32 (4), 687-715.
- Gregory, R. P. (1984). Streaming, Setting and Mixed Ability Grouping in Primary and Secondary Schools : Some Research Findings. *Educational Studies*, 10 (3), 209-226.
- Grisay, A. (1993). Hétérogénéité des classes et équité éducative. *Enjeux*, 30, 69-95.
- Gjesme, T. (1994). Grouping in Education in Light of Theory and Results in Motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38 (3-4), 245-265.
- Kaiser, C. & Rey, F. (1994). *Les aménagements des 9<sup>e</sup> G. Tentative de bilan 1987-1994*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques.
- Kerckhoff, A. C. (1986). Effects of Ability Grouping in British Secondary Schools. *American Sociological Review*, 51 (6), 842-858.
- Kulik, C.L. & Kulik, A. (1982). Effects of Ability Grouping on Secondary School Students : A Meta-analysis of Evaluation Findings. *American Educational Research Journal*, 19 (3), 415-428.

- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B. & d'Apollonia, S. (1996). Within-Class Grouping : A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 66, 423-58.
- Mosteller, F., Light, R. J. & Sachs, J. A. (1996). Sustained Inquiry in Education : Lessons from Skill Grouping and Class Size. *Harvard Educational Review*, 66 (4), 797-842.
- Pallas, A. M., Entwisle, D. R., Alexander, K. L. & Stulka, M. F. (1994). Ability-Group Effect : Instructional, Social or Institutional ? *Sociology of Education*, 67 (1), 27-45.
- Slavin, R. E.(1987). Ability Grouping and Student Achievement in Elementary schools : A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 57 (3), 293-336.
- Slavin, R. E. (1990). Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools : A Best Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 60 (3), 471-99.
- Slavin, R. E. & Karweit, N. L. (1985). Effects of Whole Class, Ability Grouped and Individualized Instruction on Mathematics Achievement. *American Educational Research Journal*, 22 (3), 351-367.
- Sørensen, A. B. & Hallinan, M. T. (1986). Effects of Ability Grouping on Growth in Academic Achievement. *American Educational Research Journal*, 23 (4), 519-542.
- Sukhnandan, L. with Lee, B. (1998). *Streaming, Setting and Grouping by Ability*. The Mere, Upton Park, Slough : National Foundation of Educational Research.
- Taylor, N. (1993). Ability Grouping and its Effect on Pupil Behaviour : A Case Study of Midlands Comprehensive School. *Education Today*, 43 (2), 14-17.
- Wiatrowski, M. D., Hansell, S., Massey, C. R. & Wilson, D. L. (1982). Curriculum Tracking and Delinquency. *American Sociological Review*, 47 (2), 151-160.



## En guise de synthèse

### **Quelques arguments relatifs à l'introduction d'un tronc commun en 7<sup>e</sup> du Cycle d'orientation**

*L'analyse du débat autour du thème de l'hétérogénéité et de la différenciation au Cycle d'orientation, l'examen des structures scolaires suisses et étrangères au Secondaire I ainsi que le bilan des recherches dans ce domaine constituent autant d'éléments susceptibles d'éclairer le projet d'une réforme du système scolaire au niveau de la 7<sup>e</sup>. Si, en conclusion, on revient sur le projet de loi qui est à l'origine de ce travail, il paraît utile de pointer ce qui pourrait être considéré comme des arguments relatifs à l'introduction d'un tronc commun au début du CO. Dans cette perspective, seront présentés d'abord les éléments que l'on peut considérer comme favorables à une telle réforme, puis ceux qui constituent potentiellement, des réserves ou des obstacles.*

#### **Eléments en faveur d'un tronc commun en 7<sup>e</sup>**

##### **Le tronc commun : une proposition ancienne et récurrente; une structure longuement expérimentée**

L'idée d'un tel tronc commun est apparue très tôt dans l'histoire de l'école genevoise (1927 : proposition Ultramare). Elle figure dans le rapport du DIP de 1960 préparant la création du CO et elle est reprise de façon récurrente à diverses étapes du développement du CO par différents acteurs : enseignants, directions, commissions internes au CO, commissions parlementaires, expert universitaire. Avec une certaine convergence, les propositions relatives à un tronc commun évoquent la nécessité d'améliorations dans le domaine de l'orientation, de la démocratisation, de la socialisation ou de l'enseignement (D1)<sup>84</sup>.

L'expérience de longue haleine réalisée dans trois collèges dès les années 70 a démontré la faisabilité de cette réforme. De plus, les contrôles portant sur la réussite des élèves, sur leur orientation et sur leur évolution après le CO ont montré dans les collèges concernés une progression et des résultats comparables à ceux attestés dans les collèges à sections.

A diverses reprises s'est dégagée dans le corps enseignant une majorité en faveur d'un tel tronc commun au niveau de la 7<sup>e</sup> (la suite de notre recherche devra toutefois contrôler si cette majorité s'est maintenue dans la conjoncture actuelle) (D1).

##### **Une structure conséquente avec l'évolution des filières au CO**

L'évolution du CO au cours de ces dernières décennies s'est faite dans le sens d'une plus grande hétérogénéité des sections (en particulier des 7<sup>e</sup> LS) et des classes. La fiction de filières

---

<sup>84</sup> Les indications entre parenthèses renvoient aux différentes parties du présent document, soit (D1) l'évolution des arguments au CO; (D2) la description des structures scolaires en Suisse; (D3) la description des structures scolaires en Europe; (D4) l'état de la recherche sur les regroupements des élèves.

homogènes, réunissant des élèves de même niveau de capacités ou d'aptitudes, est de moins en moins tenable.

En outre, la structure triple LS-G-P, liée primitivement aux structures des formations postobligatoires, s'est peu à peu transformée en une **double filière** avec près de trois quarts de l'effectif en LS et le quart restant en GP (la P a disparu dans plusieurs collèges). Cette évolution s'est faite sous la pression à la fois des parents (demandes de dérogations) et de tendances internes à l'institution scolaire (modification de l'évaluation à l'école primaire, plus grande générosité dans les dérogations accordées au CO). De fait, on se trouve actuellement, en 7<sup>e</sup>, face à un système à deux filières :

- ♦ une filière « à exigences normales », la LS, recevant des élèves sans problèmes scolaires marqués ;
- ♦ une filière « à exigences élémentaires, voire réduites » à fonction de « soutien-rattrapage », accueillant en majorité des élèves ayant rencontré – ou rencontrant – certaines difficultés dans les apprentissages scolaires (D1).

En conséquence, dans les trois degrés du CO, il n'est plus vraiment possible de parler de division *prégymnasiale* à propos des sections L, S ou M; une importante proportion des élèves de ces filières s'orientent d'ailleurs au 10<sup>e</sup> degré vers d'autres formations que les études proprement gymnasiales (D1).

Le projet initial de l'institution s'étant ainsi modifié *de facto*, la structure de la 7<sup>e</sup> devrait être revue. Cette restructuration devrait se faire notamment à la lumière des conceptions pédagogiques actuelles sur l'intégration des élèves en difficulté. Celles-ci préconisent un maintien de ces élèves dans la classe ordinaire, dont l'hétérogénéité apparaît plus favorable à leurs apprentissages et à leur développement que l'homogénéité des classes spécialisées (D3, D4).

### **Une structure correspondant mieux aux objectifs et aux priorités du Cycle d'orientation**

Pour accomplir la tâche d'orientation qui lui a été dévolue, le CO a éprouvé très tôt dans son histoire le besoin de disposer d'une année (la 7<sup>e</sup>) jouant le rôle de *cycle d'observation* et précédant toute différenciation en filières. Pédagogues et psychologues se sont généralement accordés pour estimer que les décisions prises sur la base de cette observation seraient plus fiables et plus valides parce qu'intervenant après une année d'expérience de l'enseignement secondaire (D1).

L'introduction d'un tronc commun est conséquente avec les lignes de forces et les priorités récemment définies pour le CO. Celles-ci mettent notamment l'accent sur :

- ♦ des objectifs d'apprentissage identiques pour tous grâce à une différenciation de l'enseignement (la structure en sections spécifie de fait des objectifs différents en fonction de la filière);
- ♦ la nécessité d'éviter une sélection précoce (celle-ci s'amorce actuellement dès la phase de préorientation-présélection en fin de 6<sup>e</sup>);
- ♦ la construction progressive d'un projet personnel par l'élève (la 7<sup>e</sup> actuelle l'oblige à choisir une filière avant l'entrée au CO);
- ♦ la mobilité des modes de regroupement des élèves pour adapter l'enseignement aux possibilités et aux intérêts des apprenants (la rigidité relative de l'organisation des classes en sections constitue un obstacle à une telle flexibilité d'organisation);

## *Hétérogénéité et différenciation au Cycle d'orientation*

- ♦ une évaluation d'abord formative au service d'une meilleure adaptation et d'une plus grande efficacité des apprentissages (dans une structure en filières, l'évaluation risque de servir avant tout à juger si l'élève est à sa place dans sa section ou dans son cours à niveau);
- ♦ l'apprentissage de la collaboration, du partage et de la citoyenneté dans un environnement multiculturel (les filières réduisent en partie les possibilités d'interactions entre élèves d'origine et de capacités différentes) (D1).

## **Un développement s'inscrivant dans les courants de réformes en Suisse et en Europe**

Les réformes scolaires les plus récentes en Suisse romande et au Tessin ont prolongé le tronc commun précédant la première différenciation de leur structure au Secondaire I dans le but de promouvoir une orientation plus efficace et moins sélective. Ce tronc commun inclut la 7<sup>e</sup> au Tessin. D'autres cantons ont introduit dans ce même degré une « hétérogénéité relative », sous la forme d'une structure intégrée caractérisée par des classes hétérogènes, à niveaux et à options selon les branches (D2).

L'argument précédent s'applique également au niveau européen : la majorité des pays ont adopté une position favorable à une organisation horizontale du Secondaire I (école multilatérale, *comprehensive school*, *scuola media unificata*, *grundskola*...) et proposent pour ce cycle une structure intégrée comportant un tronc commun (D3).

## **Une structure plus conforme aux exigences de l'équité éducative et assurant une meilleure intégration sociale**

Sur le plan de l'équité éducative, le tronc commun ouvre à tous les élèves sans distinction l'accès aux moyens ou aux compétences disponibles dans l'institution; il maintient en outre un cadre de référence commun à l'ensemble des élèves. Dans un système à sections ou à niveaux, les filières supérieures tendent à bénéficier plus que les autres de certaines ressources matérielles et humaines (cf. notamment le niveau de qualification des maîtres) (D4).

Par ailleurs, dans les groupes faibles, les enseignants ont la tentation de réduire leurs attentes et leurs exigences en cherchant à les adapter aux possibilités de leurs élèves (D4).

La classe indifférenciée évite une certaine ségrégation sociale inhérente aux groupements homogènes du fait de la corrélation entre catégories socioprofessionnelles et niveaux de réussite. La différenciation externe (en sections ou en niveaux), au contraire, perpétue et renforce l'inégalité des élèves en termes de classe sociale. Comme le montrent en effet de nombreuses recherches, les enfants de milieux modestes sont généralement surreprésentés dans les groupes faibles (D4).

## **Une structure favorisant un enseignement adapté aux différents types d'élèves**

Les recherches n'attestent pas de différences majeures sur le plan des acquisitions scolaires entre les élèves regroupés dans des sections ou des niveaux et ceux fréquentant des classes indifférenciées. En d'autres termes, le regroupement des élèves en classes homogènes, visant à s'adapter aux niveaux de capacités des élèves (*ability grouping*) ne semble pas apporter d'avantages substantiels sur le plan des performances. Inversement, un effet négatif en soi de la classe hétérogène sur les apprentissages scolaires des élèves, et notamment le risque de freiner les meilleurs, n'est pas démontré de façon formelle ou systématique (D4).

A la lumière des recherches analysées, une différenciation interne à la classe hétérogène, tenant compte du niveau de capacités des élèves, apparaît comme la solution la plus efficace. Elle évite

en outre des effets d'étiquetage qui se sont révélés néfastes pour l'image de soi et la motivation des élèves des filières faibles, qui tendent à développer des attitudes négatives à l'égard de l'école (D4).

Finalement, dans la mesure où l'on considère la pratique du regroupement des élèves en classes homogènes comme éthiquement discutable, elle ne pourrait se justifier que si elle apportait un bénéfice effectif sur le plan des acquis. Comme ce ne semble pas être le cas, on peut estimer qu'il n'y a pas lieu de maintenir ce type de différenciation (D4).

## **Réserves et obstacles quant à l'institution d'un tronc commun en 7<sup>e</sup>**

### **Le flou des concepts**

Les concepts qui ont souvent servi à motiver la création d'un tronc commun – par exemple *sélection, orientation continue, démocratisation, intégration sociale* – sont imprécis et vagues. Leur signification varie selon les acteurs et les époques. Cette polysémie aboutit à la fois à des consensus apparents et à des querelles reposant sur des malentendus. Préciser ces concepts consisterait non pas à rechercher des définitions théoriques (figurant déjà dans plusieurs documents édités par le CO), mais plutôt à s'entendre sur leurs traductions concrètes dans l'organisation et le fonctionnement de l'école, ainsi que dans ses résultats : à quoi reconnaît-on que l'institution sélectionne moins, oriente, démocratise ou intègre mieux ? Or la définition de ces critères est un passage indispensable, quoique difficile à réaliser (D1).

### **Les déficiences de la stratégie de réforme**

Il est possible, voire probable, qu'une telle clarification fasse ressortir les contradictions du système et les oppositions entre les acteurs internes et externes au CO. Pour faire avancer les problèmes et éviter de revenir sans cesse sur les mêmes questions, l'histoire de cette institution a montré qu'il a manqué une stratégie de rénovation négociée entre les partenaires concernés. En laissant dans l'implicite les critères, les règles, les étapes et les niveaux de décision quant aux réformes proposées ou entreprises (Réforme II, restructuration de la section générale, initiatives prises dans le cadre de l'autonomie des établissements, par exemple), on ne permet pas aux différents partenaires de se situer dans le processus de rénovation, ni de saisir selon quelles modalités sont décidés l'abandon ou la réalisation d'un projet. Par ailleurs, les règles de décision ont pu changer avec le temps en fonction de la conjoncture et au gré des intérêts de certains acteurs. Ces zones d'incertitude ont finalement profité jusqu'ici au *statu quo* (D1).

### **L'articulation entre la 7<sup>e</sup> et les degrés suivants du Cycle d'orientation**

Le projet de tronc commun s'est achoppé jusqu'à présent moins au problème des classes hétérogènes en 7<sup>e</sup> qu'à la question de la structure qui doit lui faire suite. Il est logique de se demander à quel type d'orientation un tel tronc commun prépare et dans quelle perspective structurelle d'ensemble il se situe. L'institution d'un tronc commun en 7<sup>e</sup> dissociée d'une analyse de la structure des degrés suivants pourrait bien se révéler un obstacle majeur aux discussions sur les classes hétérogènes (D1).

Par ailleurs – et paradoxalement –, vouloir à tout prix penser et planifier dans le détail les trois années du Cycle d'orientation peut conduire à empêcher la décision, comme on l'a constaté dans l'histoire du CO. On a probablement passé ainsi à côté d'occasions propices à une réforme de la 7<sup>e</sup>, alors qu'une majorité d'acteurs (de maîtres notamment) se déclaraient favorables à un tronc commun à ce degré (D1).

## **Fonction prioritaire du secondaire I et articulation avec le postobligatoire**

La modification d'une étape de l'orientation au CO nécessite une renégociation de l'articulation avec l'école primaire et surtout avec le postobligatoire. A cette occasion se repose une question récurrente dans l'histoire de l'institution : le CO est-il d'abord une école de culture générale veillant à doter les élèves des compétences de base et de la culture commune dont ils auront besoin dans leur vie d'adulte, ou doit-il avant tout les orienter (conformément au nom qui lui a été donné à l'origine) et les préparer plus spécifiquement par rapport aux filières de formation du 10<sup>e</sup> degré ? S'il doit assumer *de facto* les deux fonctions, comme on ne manquera pas de le constater, il sera nécessaire de fixer les priorités en 7<sup>e</sup> et dans les deux degrés qui suivent. On le fera concrètement en définissant la structure du degré, son plan d'études, les méthodes à privilégier et les modalités d'évaluation et en se référant plutôt aux objectifs prioritaires fixés à l'enseignement obligatoire, ou plutôt aux besoins et exigences des formations qui suivent (D1).

## **Un certain isolement dans le paysage scolaire suisse**

Le passage à un tronc commun complètement hétérogène en 7<sup>e</sup> reste l'exception dans les systèmes scolaires suisses. A ce degré, sauf au Tessin, les cantons qui s'engagent dans une rénovation de leur école conservent en effet une différenciation externe en sections, niveaux ou options. Repousser la différenciation en filières en 8<sup>e</sup> constitue dans une certaine mesure une initiative novatrice dans le paysage scolaire suisse (D2).

## **Le tronc commun présente certaines limites et ne résout pas certains problèmes**

L'hétérogénéité des classes dans un tronc commun est toujours relative. Elle est notamment limitée par la plus ou moins grande homogénéité sociale de certains secteurs de recrutement; par les stratégies éducatives de parents tendant à rechercher pour leurs enfants les « bonnes classes »; ou encore par la politique de certains établissements reconstituant à l'intérieur de l'école des classes fortes et faibles (D3, D4).

Comme le montrent l'observation et les enquêtes de terrain (par opposition aux études expérimentales), l'introduction de classes hétérogènes dans un degré pour des raisons d'équité éducative va généralement de pair avec une adaptation du plan d'études, des exigences et du rythme de travail pour tenir compte des élèves les plus faibles et les plus lents. On s'interdit ainsi *de facto* d'aller plus loin et plus vite avec les plus forts. De ce point de vue, il n'est pas possible d'affirmer sans autre précaution que l'introduction de classes indifférenciées en 7<sup>e</sup> ne freinerait pas les éléments les plus capables sur le plan scolaire (D4).

Les recherches consultées font apparaître qu'une structure en classes hétérogènes évite d'augmenter les différences scolaires ou sociales entre élèves. Mais, selon ces mêmes recherches, il ne faut cependant pas s'attendre à ce que l'introduction d'un tronc commun améliore globalement le niveau de performances des élèves ou assure l'égalité des chances : d'autres facteurs que la structure interviennent dans ces domaines (D4).

La gestion de l'hétérogénéité implique une bonne préparation pédagogique des enseignants quant aux méthodes ou techniques de différenciation interne. Des efforts de formation sur ce point ont été entrepris ces dernières années au CO; il s'agirait d'en évaluer l'efficacité sur le terrain (nombre de maîtres formés, application effective de la formation en classe) (D1, D4).

## **La nécessité d'une prise de position politique**

Dans l'histoire du Cycle d'orientation, il s'est avéré chaque fois délicat pour l'une ou l'autre des instances de l'école d'apparaître comme promotrice d'une rénovation : elle s'est vu automatiquement réclamer par ses partenaires un certain nombre de justifications, de garanties

ou de compensations. Ce processus, assez habituel dans le fonctionnement d'une organisation comme l'école, tend à freiner la dynamique des réformes, en particulier quand il s'agit de modifications structurelles. Une telle situation, notamment en ce qui concerne la structure de la 7<sup>e</sup>, aura probablement de la peine à se débloquer si une position politique ne se dégage pas à l'extérieur de l'institution scolaire (celle-ci ne dispose en effet que d'une autonomie relative). A partir de là, des négociations devraient être engagées sur des bases explicites avec les acteurs concernés (D1).

Par ailleurs, les études consultées montrent que les pays qui ont maintenu des classes indifférenciées au-delà de la 6<sup>e</sup> (par exemple la France ou l'Italie) l'ont fait essentiellement à partir de prises de positions politiques ou sociales plutôt que sur la base de données démontrant la supériorité de ce mode d'organisation sur le plan des performances (D3, D4).

On a fait souvent comme si la décision devait surgir des analyses ou des expertises et s'imposer d'elle-même comme une évidence, comme si on pouvait faire l'économie d'une prise de position politique au sens large du terme. En l'absence d'une telle perspective et d'un tel engagement, il est impossible de peser le pour ou le contre d'une réforme, d'en évaluer les gains escomptés et le prix à payer (D1).

## Indications bibliographiques

On trouvera dans la bibliographie qui suit la référence des principaux articles et ouvrages qui ont servi de base à la rédaction des différents chapitres de ce rapport. La plupart sont relativement faciles d'accès et permettront au lecteur de compléter son information<sup>85</sup>.

### ***1. Hétérogénéité et différenciation dans l'histoire du Cycle d'orientation***

BAIN, D. (1974). *Analyse de quelques aspects et résultats de la réforme II (Budé 7<sup>e</sup>, 1972-1973)*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques.

BAIN, D. (1979). *Orientation scolaire et fonctionnement de l'école*. Berne : Peter Lang.

BAIN, D. (1979). Plus d'élèves pré-gymnasiaux en 7<sup>e</sup> : pourquoi ?, *CO-Informations*, 81, 15-19.

BAIN, D., HEXEL, D. & RASTOLDO, F. (à paraître). *Hétérogénéité et différenciation dans l'histoire du Cycle d'orientation*. Genève : Service de la recherche en éducation.

COMMISSION « EGALITÉ DES CHANCES » (1978). *De l'égalité des chances à l'égalité des niveaux de formation*. Genève : Département de l'instruction publique.

D.I.P. (1960). *La réforme de l'enseignement secondaire*. Genève : Département de l'instruction publique.

DGCO (1986). Rapport sur le Cycle d'orientation. *CO-Informations*, 6.

DGCO (1990). La formation équilibrée des élèves. *CO-Informations*, 1.

DGCO (1994). *Lignes de force pour un projet global du Cycle d'orientation*. Genève : Direction générale du Cycle d'orientation.

DGCO (1995). *Le changement au Cycle d'orientation, une vision globale, trois lignes de force*. Genève : Direction générale du Cycle d'orientation.

FRANCOIS, M.-L. & SCHWED, Ph. (1969). *Le Cycle d'orientation dans l'enseignement secondaire genevois : histoire d'une idée pédagogique (1927-1969)*. Genève : Commission d'étude permanente du Cycle d'orientation (CEPCO).

FRANCOIS, M.-L. & SCHWED, Ph. (1971). *Le Cycle d'orientation dans l'enseignement secondaire genevois : histoire d'une école (1962-1969)*. Genève : Commission d'étude permanente du Cycle d'orientation (CEPCO).

GABRIEL, F. (sous la dir. de) (1995). « ...Nous en s'en fout, on est en G... » : *Description du processus d'orientation/sélection au Cycle d'orientation de Genève*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques (CRPP).

GROSFILLIER, J. (1974). *Classes à niveaux et cours à options. Rapport de la direction du collège de Budé*. Genève : Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire.

KAISER, C. & REY, F. (1994). *Les aménagements des 9<sup>e</sup> G. Tentative de bilan 1987-1994*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques (CRPP).

MAGNIN, Ch. (1997). *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction : 1885-1950*. Genève : Thèse présentée à la Faculté des Lettres de l'Université de Genève.

MUNARI, A. (1977). *Rapport d'expertise sur la « Réforme II » du Cycle d'orientation*. Genève : Département de l'instruction publique.

---

<sup>85</sup> L'ensemble de ces ouvrages ou articles peuvent être consultés au Service de la recherche en éducation.

PERRENOUD, Ph. (1990). La formation équilibrée des élèves, chimère ou changement du troisième type. *CO-Informations*, 8, 16-41.

PINI, G. & GABRIEL, F. (1998). *A propos d'une enquête internationale – maths et hétérogénéité*. Genève : DIPCO.

SCHMID, C. (1996). Six priorités pour le Cycle d'orientation, *Co-infos-flash*, 1, Editorial.

## **2. Le secondaire I en Suisse**

BRUNER, J. (1998). *Suggestions pour une nouvelle organisation de la 9<sup>e</sup> année scolaire*. Berne : Office de recherche pédagogique, Direction de l'instruction publique (adaptation française par Chr. Merkelbach).

CDIP (1994). *Degré secondaire I : situation actuelle*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (Dossier 31).

CDIP (1995). *Secondaire I : perspectives d'avenir*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (Dossier 38).

CIIP (1999). Le secondaire I. *Bulletin de la CIIP*, 4 (Politique de l'éducation et innovations).

COMMISSION ODYS...CO (1998). *Rapport intermédiaire de la commission ODYS...CO*. Fribourg : Département de l'instruction publique et des affaires culturelles.

DOZIO, E., GUZZI, M., LEPORI, F., MOSES, B. & VANETTA, F. (1997). *Prospettive per la scuola media. Proposta di un nuovo modello strutturale*. Bellinzona : Dipartimento dell'instruzione e della cultura. Ufficio dell'insegnamento medio.

FORSTER, S. (dossier réalisé par) (1998). Le secondaire I, *Educateur*, 9, 8-19.

LANDRY, F. (dossier réalisé par) (1998). *Les structures de l'enseignement en Suisse romande et au Tessin*. Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (Regards, 98.302).

NICOLET, M. (1998). Innovations et réformes au niveau secondaire I en Suisse. Principales tendances et perspectives. In F. Vanetta et al. *Prospettive per la scuola media. Un dibattito rinnovato a livello europeo* (pp. 39-48). Bellinzona : Ufficio studi et ricerche.

SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT (1996). *Le système scolaire jurassien avec un accent sur le degré secondaire I*. Delémont : Service de l'enseignement.

## **3. Le secondaire I dans les pays européens**

DELHAXHE, A. (1998). L'enseignement secondaire : Pivot du système éducatif. In F. Vanetta et al. *Prospettive per la scuola media. Un dibattito rinnovato a livello europeo* (pp. 95-105). Bellinzona : Ufficio studi e ricerche.

EDUCATION FORMATION JEUNESSE, EURYDICE et EUROSTAT (1997). *Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union européenne*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.

EURYDICE (1994). *La lutte contre l'échec scolaire : un défi pour la construction européenne*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.

EURYDICE (1997). *L'enseignement secondaire dans l'Union européenne : structures, organisation et administration*. Bruxelles : Union européenne d'Eurydice.

KALLEN, D. (1997). *L'enseignement secondaire en Europe : problèmes et perspectives*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

**4. Les recherches**

*Voir la bibliographie figurant en fin de chapitre, p. 56-57.*



## **Annexes**

- Annexe I :** Projet de loi modifiant la loi sur l'instruction publique (PL 7697).
- Annexe II :** Lettre de Mme M.-L. François à M. N. Bottani du 23 décembre 1997 (demande de recherche).
- Annexe III :** Lettre de M. N. Bottani à Mme M.-L. François du 24 mars 1998 et proposition de recherche.



## **Annexe I**

Projet de loi modifiant la loi sur l'instruction publique (PL 7697)

**Secrétariat du Grand Conseil**

**PL 7697**

*Proposition de M<sup>mes</sup> Elisabeth Reusse-Decrey,  
Nicole Castioni-Jaquet et Liliane Charrière  
Urban*

*Dépôt: 29 août 1997*

*Disquette*

## PROJET DE LOI

**modifiant la loi sur l'instruction publique**

(C 1 10)

LE GRAND CONSEIL

Décète ce qui suit:

### Article unique

La loi sur l'instruction publique, du 6 novembre 1940, est modifiée  
comme suit:

#### **Art. 54 (nouvelle teneur)**

*Orientation*

<sup>1</sup> L'orientation continue des élèves est notamment assurée par l'observation directe, par l'évaluation formative ainsi que par des entretiens avec l'élève, sa famille et les conseillers en orientation scolaire.

<sup>2</sup> Afin d'éviter une sélection trop précoce, le septième degré est organisé dans tous les collèges en classes hétérogènes, sans section.

## EXPOSÉ DES MOTIFS

**Mesdames et  
Messieurs les députés,**

Comme son nom l'indique si bien, le cycle d'orientation doit orienter les jeunes élèves. Le règlement sur le cycle d'orientation souligne d'ailleurs cette volonté en affirmant que l'enseignement secondaire vise essentiellement à la promotion des élèves plutôt qu'à leur sélection et doit les aider à choisir, avec d'autres acteurs, leur voie scolaire et leur carrière professionnelle.

Aujourd'hui, un certain nombre de changements tant au sein des structures scolaires qui précèdent le cycle que dans celles qui le suivent, mais aussi imposés par la société, rendent cet impératif d'orientation encore plus essentiel.

### La rénovation du primaire

Les changements déjà entrepris dans un certain nombre d'écoles et qui s'étendront ultérieurement à la totalité des écoles primaires du canton modifient la manière d'acquérir des connaissances. La suppression des notes est un des éléments importants des changements opérés par la rénovation du primaire, laissant ainsi les élèves progresser à leur rythme. Jusqu'à ces dernières années, la décision d'entrer au cycle d'orientation était prise en fonction des résultats notés de l'élève. Il en allait de même pour le choix de la section dans laquelle l'enfant allait poursuivre sa scolarité obligatoire.

Or, il s'avère difficile, dans la nouvelle pratique de la rénovation primaire, de soudain, en fin de sixième année, devoir catégoriser les enfants et les sélectionner en vue de l'entrée au cycle d'orientation. Le choix d'une section peut ainsi devenir très aléatoire.

Au surplus, cette difficulté est encore accentuée par le fait qu'en primaire l'orientation est le fait d'un seul maître, ce qui induit un risque d'inégalités entre élèves de diverses classes, alors qu'une orientation en fin de septième année serait le fruit de l'avis de plusieurs enseignants et conseillers spécialisés.

### Cycle d'orientation

1. Les sections sélectionnent les élèves. Les bons se retrouvent en latine, les moins bons en générale. Une fois « placé » dans une filière dite inférieure, l'élève aura beaucoup de peine à rejoindre une section aux exigences plus élevées telle la moderne ou la scientifique. Il est intéressant de lire à ce propos le livre « Nous on s'en fout, on est en G » (édité par le centre de recherches psychopédagogiques) qui démontre bien que l'élève, dès lors qu'il se trouve en section générale, se sent inconsciemment obligé de correspondre à une certaine image de mauvais élève, s'enfonçant ainsi de plus en plus. *« Ce n'est pas seulement parce que l'on a de mauvaises performances scolaires que l'on est en générale, mais c'est aussi parce que l'on est en générale que l'on a de mauvaises performances. »*
2. Il a été constaté que les interactions entre élèves de niveaux différents et souvent aussi de cultures différentes perdent une grande partie de leur valeur si on les limite en regroupant des élèves au profil semblable, dans des filières précises. De plus, la répartition des élèves en sections distinctes pénalise les enfants de milieux socioculturels défavorisés. Les regrouper dans des sections inférieures ne leur permettra pas d'accéder aux mêmes connaissances de culture générale que les autres élèves du cycle d'orientation.

### La société

Il s'avère de plus en plus difficile pour les jeunes qui ne veulent ou ne peuvent suivre une filière gymnasiale, de trouver des débouchés à la sortie du cycle d'orientation. Autrefois, les apprentis se recrutaient dans les classes de section générale. Aujourd'hui, les places d'apprentissage se font chères, et ce sont essentiellement les élèves quittant les sections modernes ou scientifiques qui ont la chance de pouvoir signer un contrat d'apprentissage. Il faut donc donner un maximum de chances aux jeunes élèves de ne pas se retrouver pris sur les rails de la générale dès leur entrée au cycle.

En résumé, on peut constater que:

- novation de l'école primaire ne permet plus de procéder de manière fiable à une sélection pour l'entrée au cycle d'orientation;
- une fois dans la catégorie dite inférieure, au cycle d'orientation, il est bien difficile à un élève de reprendre la voie d'une section aux exigences plus élevées;
- les débouchés de formation professionnelle pour les élèves quittant la section générale sont de plus en plus restreints.

Il est donc impératif aujourd'hui de retarder la sélection, afin de donner un maximum de chances à tous les élèves. Le septième degré devrait donc être une année organisée en classes hétérogènes, année de transition et d'orientation. Année de culture générale offerte à tous les élèves, avec des temps de pédagogies différenciées dans le cadre de regroupements d'élèves particuliers limités dans le temps.

Durant cette septième année, les méthodes d'évaluation devraient aussi être adaptées, afin de s'assurer qu'elles ne sélectionnent pas par l'échec, mais orientent l'élève vers un choix d'avenir, vers un choix professionnel. L'élève ne devrait pas être contraint de faire des choix par élimination.

Voilà, Mesdames et Messieurs les députés, les raisons qui ont poussé à ce projet de loi. L'idée n'est d'ailleurs pas nouvelle, puisque 3 établissements du cycle d'orientation ne connaissent pas de sections et que divers projets allant dans le sens d'un report de la sélection ont été à de nombreuses reprises suggérés par des groupes de travail formés d'enseignants.

Afin que le cycle d'orientation puisse offrir une culture générale en donnant toutes ses chances à chaque élève, en lui évitant une sélection précoce et trop souvent définitive, nous vous invitons dès lors à accepter de renvoyer ce projet de loi à la commission de l'enseignement et de l'éducation.

## **Annexe II**

Lettre de Mme M.-L. François à M. N. Bottani du 23 décembre 1997  
(demande de recherche)



**LA SECRETAIRE GÉNÉRALE**  
du département  
de l'instruction publique  
6, rue de l'Hôtel-de-Ville  
Correspondance : case postale 3925  
1211 Genève 3  
Téléphone 319 24 01  
Télécopieur N° 311 54 40

Genève, le 23 décembre 1997

**Monsieur N. BOTTANI**  
Directeur du service de la recherche en  
éducation

8, rue du 31-Décembre  
1207 GENEVE

MLF/ml

Concerne : PL 7697 modifiant la loi sur l'instruction publique du 29.8.97  
classes hétérogènes

---

Monsieur le directeur,  
cher Monsieur,

Un projet de loi modifiant la loi sur l'instruction publique a été déposé au Grand Conseil le 29.8.97 par Mmes Elisabeth Reusse-Decrey, Nicole Castioni-Jaquet et Liliane Charrière, demandant d'organiser dans tous les collèges du cycle d'orientation, l'enseignement en classes hétérogènes, en 7e année.

Afin de disposer des connaissances nécessaires pour étudier cette proposition, la présidente du département, Mme Martine Brunschwig Graf, souhaite que le SRED conduise une recherche sur l'expérience des classes hétérogènes au sein du cycle.

Cette recherche devrait fournir les informations nécessaires pour répondre au Grand Conseil. Par ailleurs des renseignements sur la situation dans d'autres pays où la même question - classes hétérogènes versus classes homogènes - s'est posée, devraient également être fournis.

Le SRED est invité à proposer un plan de recherche d'ici fin février 1998, incluant également une estimation des besoins de financement. Le rapport final devra être présenté d'ici le 15 décembre 1999.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le directeur, cher Monsieur, mes salutations les meilleures.

  
Marie-Laure François

copie à M. G. Schürch, directeur général du C.O.  
Mme F. Gabriel, directrice du CRPP

## **Annexe III**

Lettre de M. N. Bottani à Mme M.-L. François du 24 mars 1998  
et proposition de recherche



Département de l'instruction publique

**SERVICE DE LA RECHERCHE  
EN EDUCATION**

*Direction*

Rue du 31-Décembre 8  
1207 Genève

Tél. #22 787 65 50 - Fax #22 787 65 49

E mail: Bottani@uni2A.unige.ch

Genève, le 24 mars 1998

**Madame M.-L. FRANCOIS**  
Secrétaire générale  
Département de l'instruction publique  
Case postale 3925  
1211 GENEVE 3

n/réf.: NB/ce

n° direct:

v/réf.:

**Concerne: classes hétérogènes au sein du CO**

Madame la Secrétaire générale,

Dans votre lettre du 23 décembre dernier vous m'avez signalé que Mme la Présidente souhaitait que le SRED conduise une recherche sur l'expérience des classes hétérogènes au sein du CO pour recueillir des informations en vue d'étudier le projet de loi déposé au Grand Conseil par Mmes Reusse-Decrey, Castioni-Jaquet et Charrière.

A cette occasion vous m'avez invité à proposer un plan de recherche dans le but d'approfondir les connaissances, les enjeux et l'évolution de la problématique soulevés par les promoteurs du projet de loi.

Vous trouverez ci-joint la proposition que vous m'avez demandée. Le projet de loi oblige à revisiter un champ qui avait été déjà particulièrement labouré. Les principales questions en jeu sont non seulement étroitement liées entre elles mais ont aussi toujours engendrées de vifs débats politiques, à Genève comme ailleurs. Cependant, l'évolution de la scolarisation depuis une trentaine d'années a considérablement modifié la perception que nous avons de leur importance et de leur signification. Les défis auxquels les systèmes d'enseignement sont confrontés de nos jours nous forcent à repenser la fonction de la sélection et de l'orientation au niveau du Cycle d'orientation. Il importe donc de saisir l'origine et la nature du questionnement sous-jacent à l'initiative des parlementaires mais aussi aux problèmes rencontrés dans le fonctionnement des établissements scolaires.

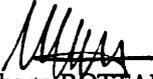
En préparant le projet de recherche on a estimé nécessaire de définir un cadre d'analyse solide. Le projet peut de ce fait paraître ambitieux, mais cette ouverture sera nécessairement corrigée dans la préparation du projet de détail.

Vous trouverez dans la note ci-jointe également des indications concernant les ressources additionnelles pour mener à bien le travail ainsi qu' une indication provisoire du calendrier de réalisation. La plus grande partie de la recherche sera menée avec des moyens de bord. On a seulement prévu un demi-poste d'assistant de recherche pour une période de 12 mois ainsi qu'un budget pour organiser un séminaire international qui devrait permettre de vérifier les hypothèses émergeant du travail. Enfin, en ce qui concerne le calendrier, il faudrait prévoir un compte-rendu intermédiaire avec vous avant l'été 1999.

- 2 -

Je suis à votre disposition pour discuter l'organisation et le contenu de la démarche proposée. Je vous remercie d'ores et déjà des commentaires et des suggestions qui pourront contribuer à cibler les interrogations auxquelles le projet devrait répondre.

Dans l'attente de vos nouvelles, je vous prie de croire, Madame la Secrétaire générale, à l'assurance de mes sentiments distingués.

  
Norberto BOTTANI  
Directeur

Annexe mentionnée

Copie: Monsieur G. Schürch  
Madame F. Gabriel

**Cadre de réflexion pour la mise au point  
d'un projet de recherche sur l'introduction  
d'une 7ème hétérogène au Cycle d'orientation**  
en relation avec le projet de loi modifiant l'art. 54  
de la loi sur l'instruction publique

**Considérations préliminaires**

Tout changement dans le système d'enseignement ou dans l'une de ses composantes présuppose une analyse aussi rigoureuse que possible de son fonctionnement, en relation avec ses finalités, ses buts, ses modes d'organisation et d'action sur les élèves dont il est censé assurer la formation.

Or, le projet de loi modifiant l'article 54 de la loi sur l'instruction publique soulève trois questions essentielles et étroitement liées quant à l'organisation et au fonctionnement du Cycle d'orientation:

- celle de l'orientation/sélection des élèves;
  - celle des liens entre le Cycle d'orientation et l'école primaire d'une part, le postobligatoire d'autre part;
  - celle de l'homogénéité-hétérogénéité des groupes d'élèves.
- a) *L'orientation-sélection des élèves*: on touche là à l'une des fonctions essentielles du Cycle d'orientation, qui peut prendre des formes et des significations très diverses selon le moment où elle intervient et revêtir des significations tout aussi diverses selon la façon dont se trouvent articulés orientation et promotion (différenciation des parcours de formation), orientation et sélection, orientation et choix professionnel.
- b) *Le lien avec l'école obligatoire et avec le postobligatoire*: le Cycle d'orientation n'est pas seul concerné par l'étude des modalités de l'orientation; ce qui est en jeu, c'est l'articulation entre *école primaire* et Cycle d'orientation et entre Cycle d'orientation et enseignement *postobligatoire*.
- c) *Orientation et hétérogénéité* : le concept d'orientation est étroitement lié à celui d'hétérogénéité. On considère généralement que l'orientation devrait introduire une plus grande homogénéité dans les groupes d'élèves; mais, le plus souvent, l'hétérogénéité des élèves demeure et elle est sans doute l'un des défis auquel tout système d'enseignement doit faire face. Dans le même temps, sous un angle plus positif, elle est considérée de plus en plus fréquemment comme une ressource, c'est-à-dire comme un « outil pédagogique », ayant par elle-même des effets non seulement sur la socialisation des élèves et leur développement affectif, mais également sur leurs apprentissages. La 7ème hétérogène en tant que telle n'est d'ailleurs pas une nouveauté à Genève puisqu'elle existe depuis fort longtemps dans les collèges à niveaux et à options et qu'elle a fait et fait encore l'objet d'expérimentations dans d'autres collèges.

L'ensemble de ces problèmes (orientation, sélection, gestion de l'hétérogénéité des élèves, etc.) sont étroitement liés et aucun d'entre eux n'est vraiment nouveau. Ils ont été l'occasion de très nombreux débats, dès la naissance du Cycle d'orientation, et bien avant même, lorsque, progressivement, s'est imposé le projet de démocratisation des études. Ils ont été posés et ils sont encore débattus dans la plupart des systèmes d'enseignement suisses et étrangers. Il importera donc de rappeler et d'approfondir les débats engagés ici et ailleurs, tout en les situant dans leur environnement propre et en les mettant en rapport avec les objectifs spécifiques poursuivis dans chaque cas.

### Objectifs généraux

Compte tenu de ces remarques préliminaires, la recherche que nous envisageons devrait poursuivre un triple objectif:

- a) un objectif de *clarification des enjeux et des débats* engagés notamment autour de la relation entre les concepts d'hétérogénéité d'une part, d'orientation / sélection d'autre part;
- b) un objectif d'*analyse* de la façon dont l'école primaire et le Cycle d'orientation remplissent actuellement leurs fonctions d'orientation - promotion des élèves;
- c) un objectif de *description et de compréhension* des pratiques d'enseignement qui répondent au problème de l'hétérogénéité des groupes d'élèves.

### Options d'ordre méthodologique

Pour atteindre ces objectifs, il nous paraît nécessaire d'adopter chaque fois une triple approche:

- a) une approche *historique*, qui tente d'éclairer les enjeux et les débats actuels à partir de leur *genèse historique*, non seulement pour marquer les continuités et les ruptures, mais surtout pour analyser comment s'est progressivement construite la situation actuelle, avec ses tendances fortes et, le cas échéant, ses impasses;
- b) une approche *centrée sur les acteurs*: comme on le dit souvent après Michel Crozier, « on ne change pas la société par décret »; on ne change pas davantage l'école par décret et celle-ci est fondamentalement ce qu'en font ses acteurs (responsables de l'enseignement, décideurs politiques, enseignants, associations d'enseignants, conseillers, parents, élèves, chercheurs, etc.), en fonction de leur évaluation de la situation, de leurs représentations, de leurs choix, de leurs stratégies et de leurs intérêts spécifiques; ces acteurs seront donc étroitement associés aux différentes étapes de la recherche; c'est une condition essentielle de pertinence des conclusions que nous pourrions proposer;
- c) une approche *comparative* qui permette de confronter les solutions apportées par les acteurs aux mêmes problèmes (orientation, sélection, hétérogénéité des élèves, etc.) en des temps et en des lieux différents.

### Etapes de la recherche

Pour mener à bien cette tâche, nous proposons une recherche en quatre volets principaux:

- a) *L'évolution du Cycle d'orientation et la situation actuelle* notamment en ce qui concerne la façon dont il assume sa fonction d'orientation et dont il fait face à l'hétérogénéité des élèves:
  - l'évolution du CO et la gestion de l'hétérogénéité des élèves;

- l'évolution de l'orientation et notamment l'importance croissante des filières gymnasiales et la « marginalisation » des sections G et P: données statistiques et analyse qualitative du point de vue des acteurs;
  - le système à niveaux et options et sa non-généralisation: résultats des évaluations, stratégies des acteurs (enseignants, parents, milieux politiques...); situation actuelle et, le cas échéant, évaluation des coûts relatifs des deux solutions coexistant actuellement;
  - les projets de rénovation du Cycle, de la « FEE » aux « 6 priorités du Cycle d'orientation », en passant par les nombreuses innovations locales: vers un traitement plus diversifié de l'hétérogénéité des élèves; des choix des décideurs aux stratégies des enseignants.
- b) Evolution de l' « école moyenne » dans *les cantons suisses et à l'étranger*: expériences les plus significatives, tendances générales et résultats des évaluations. Emergence du concept d'hétérogénéité et nouvelles formes de traitement de l'hétérogénéité des groupes d'élèves.
- c) L'articulation *entre école primaire et Cycle d'orientation* d'une part, *entre Cycle d'orientation et postobligatoire* d'autre part:
- Formes de l'orientation en 6ème primaire et à l'entrée au Cycle; analyse comparative des processus et des pratiques d'orientation dans les collèges à classes hétérogènes, à niveaux et à options, et dans les collèges à sections; données statistiques sur l'orientation à l'entrée au Cycle et évolution des cohortes au Cycle et au postobligatoire. *Politiques d'établissement* en matière d'orientation.
  - Analyse des enjeux de la rénovation de l'enseignement primaire sous l'angle du passage au Cycle d'orientation; articulation entre fin de « cycle d'apprentissage » au primaire et début du Cycle d'orientation; logiques des « cycles » en développement dans le primaire et logiques du CO.
  - Articulation à l'intérieur du Cycle d'orientation entre hétérogénéité et orientation des élèves; articulation notamment entre une 7ème hétérogène et les degrés suivants.
  - Effets attendus ou prévisibles pour la transition Cycle d'orientation - postobligatoire de la nouvelle maturité, de l'introduction de la maturité professionnelle, des nouvelles orientations de la formation professionnelle; définition ou redéfinition des compétences attendues des élèves entrant au postobligatoire ou en apprentissage.
- d) *Le traitement pédagogique de l'hétérogénéité* au secondaire I :
- Représentations et pratiques des enseignants; comparaison entre établissements à classes hétérogènes, à niveaux et à options, et collèges à sections. Effets sur les apprentissages et le développement social et affectif des élèves. *Politiques d'établissement* dans la gestion de l'hétérogénéité des élèves. Nouvelles tendances dans la formation initiale et continue des enseignants au Cycle d'orientation: point de vue des formateurs et point de vue des formés.
  - Principales tendances et innovations en Suisse et à l'étranger dans le traitement pédagogique de l'hétérogénéité; résultats des recherches portant sur les apprentissages des élèves selon qu'ils travaillent en groupes homogènes ou en

groupes hétérogènes; rôle de l'établissement scolaire dans la définition et la gestion des innovations en ce domaine.

Ainsi présenté, le projet de recherche paraîtra trop ambitieux. On notera cependant que le travail d'opérationnalisation conduira à établir des priorités, à repérer les points les plus sensibles et les moins explorés par la recherche. Par ailleurs, sur plusieurs des thèmes évoqués, de nombreuses travaux ont déjà été réalisés soit par le CRPP, soit par d'autres chercheurs; il s'agira donc pour une part importante de faire la synthèse des résultats disponibles à ce jour et de les mettre en relation avec l'objet principal de la recherche.

### **Valorisation et dissémination des résultats de la recherche**

Le but de la recherche n'est pas de fournir des solutions « clés en main » aux problèmes soulevés. Il est d'abord d'analyser, de comparer et de comprendre le point de vue des acteurs, leur évaluation de la situation, leurs représentations, leurs pratiques, innovantes ou non, et, le cas échéant, les solutions qu'ils proposent. Cette analyse doit fournir aux acteurs eux-mêmes (usagers et décideurs) des éléments de compréhension, de débat et d'approfondissement autour des problèmes auxquels ils ont à faire face. On accordera donc une importance particulière à la présentation de la recherche aux personnes concernées et à la communication des résultats, à leur discussion avec ces mêmes acteurs, notamment dans les collèges, à la poursuite de la réflexion sur la base des analyses proposées.

### **Ressources**

Des ressources supplémentaires seront nécessaires dans les domaines suivants:

- Etant donné l'importance accordée dans notre travail à la compréhension de la réflexion et des pratiques des acteurs, des ressources seront nécessaires pour la gestion des relations avec les acteurs, le compte rendu et l'analyse des entretiens et des observations. Un demi-poste d'assistant de recherche serait nécessaire pendant une période de 12 mois.
- De même des décharges ou des compensations financières devraient être proposées aux enseignants qui participeront à des entretiens approfondis, à des travaux de groupe organisés pour une réflexion systématique sur l'un ou l'autre des thèmes étudiés, à des recherches bibliographiques et documentaires de nature comparée.
- Le débat sur ces questions étant ouvert dans de nombreux cantons et pays, il serait extrêmement utile d'organiser un séminaire international sur le sujet à Genève pour vérifier les résultats de la recherche (budget prévisible: entre CHF 10 000.- et 15 000.-).

L'opérationnalisation des objectifs de la recherche pourrait par ailleurs faire émerger le besoin de ressources supplémentaires dont il est difficile d'évaluer aujourd'hui la nature et l'importance.

### **Information des partenaires de la recherche**

Il nous paraît très important que tous les partenaires de la recherche (direction, enseignants et associations d'enseignants, collèges, etc.) *soient informés d'une façon systématique* des buts et des modalités de la recherche, de telle sorte que celle-ci ne soit pas perçue comme doublant ou ignorant les travaux et projets réalisés à tous les niveaux du Cycle d'orientation, notamment en ce qui concerne les modalités de

---

l'orientation, l'introduction de nouvelles formes d'évaluation des élèves en relation avec leur orientation et les modes de prise en charge de l'hétérogénéité des groupes. Cette recherche devrait en effet être considérée comme un des éléments, parmi d'autres, de la réflexion menée depuis de nombreuses années par le Cycle d'orientation et par les collèges sur leur propre fonctionnement, leur organisation et leur pratiques d'enseignement et d'orientation.

### **Produits de la recherche**

Hormis l'information régulière et exhaustive sur les buts, les développements et les résultats intermédiaires de la recherche, le SRED préparera un rapport final à l'intention du Secrétariat général du DIP. Ce rapport destiné aux décideurs sera accompagné de la documentation nécessaire pour comprendre les conclusions de la recherche. Un rapport technique de recherche pourra aussi être publié dans la série des Cahiers du SRED.

### **Calendrier**

Si ce cadre de réflexion est accepté, le calendrier de réalisation de la recherche pourrait être le suivant :

- Avril - septembre 1998 : préparation du projet de recherche et travail de documentation;
- Octobre 1998 - juillet 1999 : réalisation de la recherche sur le terrain;
- Septembre 1999 - décembre 1999 : élaboration et mise en forme du rapport final;
- Janvier 2000 : présentation des résultats au DIP.

SRED/20.3.1998